



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**



ELIANDRA DE OLIVEIRA BELFORTE

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

**PORTO VELHO/RO
2016**

ELIANDRA DE OLIVEIRA BELFORTE

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, em Letras.

Orientadora: Prof. Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Linha de pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens.

**PORTO VELHO/RO
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B428g

Belforte, Eliandra de Oliveira

Gêneros textuais orais na sala de aula do ensino médio / Eliandra de Oliveira
Belforte. Porto Velho, Rondônia, 2016.
143f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de
Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

1. Oralidade 2. Ensino médio 3. Gêneros textuais 4. Letramento I. Amaral,
Nair Ferreira Gurgel do II. Título.

CDU: 800.85

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486

ELIANDRA DE OLIVEIRA BELFORTE

**GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA SALA DE AULA DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao
Programa Mestrado Acadêmico em
Letras da Fundação Universidade
Federal de Rondônia- UNIR, como
parte dos requisitos para obtenção
do Título de Mestre, em Letras.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral (Orientadora)
Presidente da Banca. Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Prof^a. Dr^a. Geane Valesca da Cunha Klein
Membro Externo. Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Prof^a. Dr^a. Lusinilda Carla Pinto Martins
Membro Interno. Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Dias Loura Jorrim
Membro Suplente. Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**PORTO VELHO/RO
2016**

*Dedico esta dissertação a Maria Luisa por
ressignificar o meu mundo, e aos professores e
alunos que acreditaram na importância desta
pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ser o dono de todo entendimento e do diálogo com a oralidade.

À professora Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral, por compartilhar comigo seu conhecimento, sua parceria na realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Rondônia, por possibilitar a formação continuada de muitos que assim como eu pretendem dialogar com a teoria.

À Capes pela concessão da bolsa.

Ao GEAL- Grupo de Estudos Integrado sobre Linguagem, Educação e Cultura por proporcionar o contato com a diversidade cultural ribeirinha.

Ao Projeto Leitura no Sítio por me proporcionar um grande aprendizado prático sobre língua materna.

Aos meus pais: Djalma Belforte e Maria Eliete de Oliveira Belforte e aos meus irmãos por acreditarem que eu chegaria até o fim dessa caminhada e pelos cuidados que sempre tiveram.

Ao meu esposo Agostinho Nunes de Sousa, pela paciência e compreensão durante a realização deste trabalho.

A minha filha Maria Luisa Belforte de Sousa que ressignifica meu mundo.

Ao Professor Dr. Clarides Henrich de Barba, por ter me conduzido na iniciação científica ainda na graduação.

A todos os meus professores da Educação Básica, da Graduação e da Pós-Graduação.

Aos alunos e professores colaboradores na coleta de dados.

As minhas amigas: Conceição Barbosa, Elisethe Loureno Rosa, Glória de Lourdes, Jaqueline Gomes da Costa, Gleidenira Soares e Querla Mota dos Santos pelas opiniões, incentivo e amizade de todas as horas.

Aos colegas de mestrado, turma 2014, porque dividi com a maioria as minhas angústias durante a elaboração deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p.113)

BELFORTE, Eliandra de Oliveira. Gêneros Textuais Orais na Sala de Aula do Ensino Médio. 2016. 143 p. Dissertação Mestrado Acadêmico em Letras. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os gêneros textuais orais na sala de aula do Ensino Médio, justificando-se, dada a ausência desta prática nesse nível de escolaridade, embora esteja prescrito nos documentos oficiais. A problemática consiste em refletir se os professores do Ensino Médio proporcionam aos alunos situações que exijam se expressarem de forma adequada, abordando conteúdos da oralidade. O objetivo geral foi investigar se os gêneros orais formais (públicos) constituem-se objeto de ensino e aprendizagem conforme prescrito no PCNEM. A partir dele, elaboramos os seguintes objetivos específicos: identificar como a escola lida com os gêneros textuais orais: entrevistas de emprego, seminários, palestras, debates, ou seja, situações que exigem a modalidade formal da língua oral; elencar os possíveis prejuízos que a omissão do trabalho com os gêneros orais podem trazer para os alunos e analisar como foram executadas atividades de avaliação, notadamente os procedimentos e critérios utilizados. Caracterizamos esta pesquisa como sendo do tipo exploratório-descritiva, de cunho qualitativo. A coleta de dados deu-se pela aplicação de questionários, gravação de entrevistas, análise de dois livros didáticos de língua portuguesa e de três provas do ENEM. As análises foram feitas a partir de quatro categorias: a oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio; O ENEM e sua relação com a oralidade nas questões sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; A sala de aula do Ensino Médio; O Curso de Letras da UNIR/RO e o espaço da fala. A base teórica e conceitual buscou subsídios em autores que estudaram a linguagem, a oralidade, os gêneros textuais e os letramentos como, por exemplo, Mikhail Bakhtin (1992), Marcos Bagno (2013), Ataliba de Castilho, (1990), Mary Kato (1987), Luiz Antonio Marcuschi (2002, 2003, 2008), Roxane Rojo (2005, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Soares (2003, 2004) e Street (2014). Pautamo-nos, também nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999). Os resultados evidenciaram que os gêneros orais formais necessitam, quando presentes, de uma operacionalização, observando uma sequência didática e quando ausentes, serem trazidos para as discussões na sala de aula. Nesse sentido, apontamos a necessidade de mais pesquisas que envolvam a temática do ensino dos gêneros orais públicos nas escolas da rede pública e privada de ensino e na Universidade Federal de Rondônia – UNIR por ser uma das principais instituições formadoras de professores que atuarão nas escolas públicas e particulares.

Palavras-Chave: Oralidade. Ensino Médio. Gêneros Textuais. Letramentos.

BELFORTE, Eliandra de Oliveira. Oral Textual Genres in a High school classroom. 2016. 143 p. Master Thesis – Language Department, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

ABSTRACT

This dissertation presents a study about the oral textual genres in a high school classroom, with the justification that orality is an almost absent practice in high school educational level, although it is prescribed by the official documents. The problematics consists in a study whether the High School teachers are leading their students to know how to express themselves in an adequate way, by addressing the orality contents. The general objective was to investigate whether the formal oral genres (public) constitute the object of teaching and learning as it is prescribed by PCNEM. From this objective, the following specific objectives have been developed: identify how the school is dealing with the oral textual genres: job interviews, seminars, lectures, debates, or situations which require formal mode of oral speech; enlist possible losses which can be caused to the students by the omission of work with the oral genres and analyze how evaluation activities are being carried out, taking into consideration the criteria and procedures in use. This research is of an explorative-descriptive type, with the qualitative approach. Data collection has been performed by applying of questionnaires, interview recording, Portuguese textbooks analysis and three ENEM tests. The analysis has been performed in four categories: orality in the Portuguese language textbooks for the High school; the ENEM test and its connection to the orality in questions about the Languages, Codes and its Technologies; a classroom of the High school; Language course in UNIR/RO and the space for speech. The theoretical and conceptual basis sought its grounds in the authors who studied speech, orality, textual genres and alphabetization, such as Mikhail Bakhtin (1992), Marcos Bagno (2013), Ataliba de Castilho, (1990), Mary Kato (1987), Luiz Antonio Marcuschi (2002, 2003, 2008), Roxane Rojo (2005, 2010), Schneuwly and Dolz (2004), Soares (2003, 2004) and Street (2014). As well as have been used the High school National Curriculum Parameters – PCNEM (1999). The results have shown that the formal oral genres, when present, need specific operationalization with didactic sequences observed and, when absent, it is necessary to organize discussions in a class. This way, can be pointed out the need of more researches which would involve the formal oral genres at both public and private schools and in the Federal University of Rondonia – UNIR, which is one of the principal institutions preparing teachers who will act in both public and private schools.

Key-words: Orality. High school. Textual genres. Alphabetization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma que representa as categorias de análise.....	24
Figura 2 – Mapa Conceitual.....	25
Figura 3 – Quadro resumo das concepções de língua.....	26
Figura 4– Quadro Dicotomias Estritas.....	32
Figura 5 – Organograma que representa o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	37
Figura 6 – Fluxograma de sequência didática.....	39
Figura 10 Quadro esquemático sobre os pontos fracos e fortes da obra.....	71
Figura 8 – Imagem do LDP2.....	77
Figura 9 – Quadro atividade do LDP2.....	79
Figura 10 – Questão 131 - ENEM 2014 INEP/MEC	89
Figura 11 – Quadro síntese das questões analisadas.....	92
Figura12 – Quadro demonstrativo dos dados dos professores do E.M.....	94
Figura 13 – Quadro com a síntese das questões levantadas com os professores do Ensino Médio.....	95
Figura 14 – Esquema sobre Fala e Escrita.....	114
Figura 15 – Gráfico 1 sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras-Português-UNIR/RO.....	116
Figura 16 – Gráfico 2 sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras-Português-UNIR/RO.....	124
Figura 17 – Gráfico 3 sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras-Português-UNIR/RO.....	125

Figura 18 – Gráfico 4 sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras-Português-UNIR/RO.....	126
Figura 19 – Gráfico 5 sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras-Português-UNIR/RO.....	127

LISTA DE SIGLAS

EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Português
MEC	Ministério da Educação
NUFPA	Núcleo da Universidade Federal do Pará
NURC	Norma Urbana Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
ProUni	Programa Universidade para Todos
RO	Rondônia
SESI	Educacional Gilberto Mendes de Azevedo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1: DELINEAMENTO DA PESQUISA	20
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.1.1 O objeto de estudo e as questões norteadoras	20
1.1.2 Os Objetivos	21
1.1.3 Caracterização da Pesquisa	21
1.1.4 Instrumentos utilizados para obtenção dos dados	22
1.1.5 Corpus da Pesquisa – amostragem, universo, delimitação	22
1.1.6 O Método de Análise.....	23
1.1.7 Mapa Conceitual	24
SEÇÃO 2: BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....	26
2.1 DIÁLOGOS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	26
2.1.1 As Diferentes Concepções de Língua e Linguagem	26
2.1.2 A Fala e a Escrita.....	29
2.1.3 Gêneros e Letramentos	33
2.2 A ORALIDADE E O ENSINO MÉDIO	45
2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	49
2.2.2 Os Livros Didáticos e a Oralidade.....	55
2.2.3 A Oralidade nas Provas do ENEM.....	61
2.2.4 O Curso de Letras-Português da UNIR e sua relação com a Oralidade	63
SEÇÃO 3: ANÁLISE E RESULTADOS.....	69
3.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	69
3.1.1 A Oralidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio	70
3.1.1.1 LDP1 - Português, Ideias e Linguagens.....	70
3.1.1.2 LDP2 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	75
3.1.2 A Oralidade nas Questões sobre Linguagens e Códigos do ENEM	81
3.1.3. A sala de aula do Ensino Médio e a relação com o texto oral.....	93
3.1.3.1 A fala dos professores	94
3.1.3.2 A fala dos alunos do segundo ano	98
3.1.4 O Curso de Letras-Português da UNIR/RO e o espaço da fala	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	135

INTRODUÇÃO

A sociedade atual apresenta características singulares que trazem à tona problemas específicos no seu contexto educacional: rapidez nas informações, através das novas tecnologias; falta de recursos materiais e humanos; problemas de ordem curricular envolvendo as modalidades da língua escrita e oral.

O mundo contemporâneo exige do aluno, principalmente, do Ensino Médio, o domínio linguístico. Assim, não basta que a escola faça apenas um treino formal com a oralidade. As instituições de ensino também podem promover atividades de apresentações públicas e criar possibilidades de usos reais dos gêneros orais, visto que não se aprende a usar a oralidade formal por intuição, cabendo à escola desenvolver a competência linguística do aluno. O conceito de competência linguística foi utilizado pela primeira vez por Noam Chomsky, em 1965. Para ele, a linguagem é uma capacidade inata dos seres humanos e é determinada por fatores biológicos. Além disso, o autor vê a língua como estruturas gramaticais, ou seja, existe um falante ideal de uma dada comunidade de fala homogênea, não contemplando, portanto, nessa concepção, aspectos semânticos e pragmáticos da língua.

Esse conceito não satisfaz as necessidades deste estudo e, por isso, a concepção de competência que embasará este trabalho está mais próxima ao conceito de Dell Hymes (1970), conhecida como “competência comunicativa”, que reconhece a realidade linguística de cada falante envolve fatores socioculturais, cognitivos, emocionais, além de contemplar fatores pragmáticos e semânticos. Esta concepção está contida na nota de rodapé dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN): “a capacidade de produzir discursos orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo”. (BRASIL 1997, p. 29). Esse documento do Ensino Fundamental vislumbra a possibilidade de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver aptidões para resolução de problemas. Além do mais, todos os dias são exigidos dos alunos diversas situações de fala.

Com este tema, propomos, a partir dos conhecimentos linguísticos a respeito da oralidade e da escrita, contribuir para o aprendizado e fortalecimento da modalidade oral da língua.

Reconhecemos a importância da escola, da Universidade, do Livro Didático e do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) no sentido de dar especial atenção à oralidade, pois ela está presente em quase todas as manifestações sociointeracionais. Por isso, faz-se necessário que o aluno apreenda a se relacionar com a língua e seus usos sociais. Na maioria das vezes, as atividades na escola são voltadas apenas para a oralização da escrita, como, a leitura em voz alta ou as correções orais de exercícios. No entanto, o aluno necessita se apropriar de uma oralidade adequada a diferentes contextos em seus usos sociais.

Assim, buscamos desenvolver um trabalho de pesquisa que permitisse verificar se as escolas reconhecem a importância do Ensino dos Gêneros Textuais Oraís formais no Ensino Médio e se desenvolvem atividades nesse sentido. Para tanto, buscamos analisar momentos de apresentação oral envolvendo os gêneros formais postulados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante, PCNEM), documento que serve de leme para a prática pedagógica.

O Ensino Médio é considerado uma fase complexa por ser um momento de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior na qual incluem-se adolescentes, jovens e adultos. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) postule que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e passados dezenove anos da sua implantação ainda não se alcançou a universalização do ensino, a permanência dos alunos e nem tão pouco a garantia de um currículo que proporcione a aprendizagem significativa para a maioria deles nessa etapa do ensino.

Além das aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP), observadas na escola Orlando Freire, observamos algumas aulas de LP e de Artes no Centro Educacional Gilberto Mendes de Azevedo (doravante, SESI), pois elas também contribuíram para refletirmos mais sobre o nosso objeto.

Acreditamos que a linguagem permeia todas as disciplinas e determina todas as formas de aquisição do conhecimento. Sendo a oralidade parte dessa linguagem, a importância em trabalhar seus diferentes aspectos, reside na

constatação de o sujeito ser constituído por meio da linguagem. Além do mais, enquanto prática social, a oralidade é inerente aos seres humanos. Por isso, produzir discursos em linguagem oral significa organizar a fala, respeitando os gêneros textuais e suas características próprias, as quais, quando desconhecidas, precisam ser aprendidas a fim de haver comunicação como prática interativa, uma vez que os gêneros textuais são elementos imprescindíveis nos processos comunicativos.

Portanto, o gênero textual está relacionado ao uso da língua oral e escrita em variados contextos sociais e é, exatamente, nesses contextos sociais que os alunos necessitam estar inseridos. Nesse sentido, a inclusão da língua falada, por meio do trabalho pedagógico, poderá contribuir para que o professor reconheça a variante linguística do seu aluno e compreenda melhor a sua produção textual. Cabe a ele, portanto, propiciar situações formais de uso dessa modalidade da língua.

Ao fazermos uma busca na *internet*, constatamos que há pouco material relacionado à prática da oralidade voltada para o Ensino Médio, se comparado com a quantidade de material produzido e voltado para a produção escrita. Ainda assim, existem alguns estudos relevantes dentro dessa temática que serviram para subsidiar a nossa reflexão, quais sejam: “Os gêneros orais como objeto de ensino” Osias (2010, artigo) que aborda o ensino dos gêneros formais; “Oralidade e letramento: conjunto de estratégias de ensino interativas para ação docente” Oliveira (2013, Dissertação de Mestrado) que trata da investigação do ensino da oralidade, prática de letramento, bem como a observação das práticas de leitura e de escrita; “Avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, Araújo (2014, Dissertação de Mestrado) que busca analisar como o professor de língua portuguesa avalia o trabalho com a oralidade; “Da teoria à prática: um olhar sobre a oralidade na sala de aula”, Serafim (2011, Artigo) que mostra como se dá o ensino da oralidade nas aulas de LP e “A importância do ensino dos gêneros orais na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade” Neto (2012, Artigo) que propõe o ensino dos gêneros orais formais fundamentais para a participação plena do aluno na sociedade.

Diante das nossas pesquisas, percebemos que existem trabalhos a respeito do ensino dos gêneros orais formais (públicos), oralidade no livro

didático, avaliação das atividades voltadas para a oralidade, entre outros aspectos; contudo, ainda há uma supremacia da escrita na escola e essa constatação nos motivou a seguir adiante, pois julgamos pertinente que o aluno do Ensino Médio desenvolva a competência oral amplamente usada em diversas situações do dia a dia.

Após a conclusão do Ensino Médio, alguns alunos certamente enfrentarão o ensino superior e outros seguirão no mundo do trabalho, mas, em ambas as situações, esse sujeito precisará ter desenvolvido a fluência oral. Assim, iniciamos nossas reflexões a partir da seguinte questão problematizadora: os professores do Ensino Médio proporcionam aos alunos situações que exijam se expressarem de forma adequada, abordando os conteúdos da oralidade previstos PCNEM?

A partir dessas reflexões, traçamos o objetivo geral, o qual corresponde a investigar se os gêneros orais formais (públicos) constituem-se objeto de ensino e aprendizagem conforme prescrito no PCNEM. A partir dele, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) identificar como a escola lida com os gêneros textuais orais: entrevistas de emprego, seminários, palestras, debates, ou seja, situações que exigem a modalidade formal da língua oral; b) elencar os possíveis prejuízos que a omissão do trabalho com os gêneros orais podem trazer para os alunos; c) analisar como são executadas atividades de avaliação da oralidade, notadamente os procedimentos e critérios utilizados.

É bom lembrar que o ensino de oralidade sempre esteve presente na sala de aula, sobretudo em atitudes de correção dos falares regionais e cotidianos, do tipo "não é pra mim fazer, é pra eu fazer", "não se diz mais bom, se diz melhor" etc. Alguns professores ousam trabalhar a oralidade por meio da memorização de poemas; situação complicada para o aluno que deve declamar, de memória, um poema para uma sala inteira, causando, por vezes, constrangimento e desgosto pela poesia. O mesmo acontecia (acontece?) com os alunos da alfabetização quando eram (são) obrigados a realizar leitura em voz alta para serem avaliados.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN enfatizando que o ensino de Língua Portuguesa na escola atente para explorar todas as formas linguísticas nas mais diversas situações de comunicação, ou seja, a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta, tais documentos oficiais recomendam que a

oralidade não assuma formas nas situações de comunicação não espontâneas nem tão pouco restritas à declamação e à leitura em voz alta, muito menos à correção dos modos de falar por serem manifestações culturais presentes nas relações sociais e exigirem planejamento e organização prévios.

Outro fator importante, quando abordamos a temática da oralidade, é lembrar que ela não precisa nem pode ser feita de forma isolada dos outros aspectos do ensino de língua.

Justifica-se, portanto, uma pesquisa nesta área, considerando-se a importância do ensino da oralidade no Ensino Médio, porque durante muito tempo acreditou-se que essa modalidade da língua não precisava ser ensinada, pois desde muito cedo os alunos são expostos a um ambiente de fala. Além disso, mesmo diante de muitas pesquisas na área da linguagem, das contribuições do projeto Norma Urbana Culta (doravante, NURC)¹, das publicações de Marcuschi (2003) em “Análise da Conversação” e de inúmeros autores que escreveram a respeito do assunto, a questão oral ainda é pouco trabalhada de forma sistematizada no Ensino Médio. Quando é abordada, na maioria das vezes, centra-se na transmissão dos conteúdos e não na reflexão de uso real dessa modalidade. Assim, a relevância desse trabalho se dá à medida que o aluno, ao longo da sua vida escolar, necessita ampliar o seu repertório linguístico e entendemos ser importante um ensino da oralidade pautado nos gêneros textuais orais públicos. Ao fazer uso da oralidade, o aluno pode entender que, em uma entrevista de emprego, precisará usar uma linguagem mais formal, enquanto que, em uma conversa com um amigo, poderá usar uma linguagem mais informal.

O que nos moveu a adentrar este tema foi a enorme dificuldade que sentimos ao chegarmos à Universidade e nos depararmos com muitas apresentações orais e o consequente medo para vencer a timidez e a falta de contato com a prática da oralidade, principalmente na modalidade formal, já que na formação básica a maioria dos alunos são “privados” de tal aprendizagem.

¹ NURC – Norma Urbana Culta. Projeto iniciado na década de setenta em São Paulo tem como objetivo descrever e documentar a variante “cultura” falada no Brasil, através de material sonoro e de critérios rigorosos. Serve como referência para o estudo da modalidade oral na variante formal.

Não conseguimos lembrar aulas de Língua Portuguesa que evidenciassem, pelo menos, o uso de gêneros orais escolares, muito menos, usos reais da língua. Acreditamos que fugir às classificações normativas, na década de noventa, era um grande desafio. Nesse contexto, surge a ideia de fazer uma reflexão a respeito do ensino da oralidade na escola, nos livros didáticos adotados e na formação do aluno do curso de Letras Português, por considerarmos que não trabalhar com esse eixo da linguagem favorece o aumento de alunos inseguros linguisticamente, seja qual for o nível do ensino.

Para a realização desta pesquisa, elegemos como lócus a escola da rede pública de Ensino Estadual Fundamental e Médio Orlando Freire, a Escola da rede particular Centro Educacional Gilberto Mendes de Azevedo (SESI) e a Universidade Federal de Rondônia (doravante, UNIR).

Metodologicamente, optamos pela observação de quinze aulas, aplicação de um questionário com dois professores de Língua Portuguesa e um de Artes, atuantes no Ensino Médio, entrevista gravada com os professores e alunos das turmas observadas, gravações de apresentações de trabalhos (oral) realizados pelos alunos. Aplicamos também questionário estruturado para alunos do V e VII Períodos do curso de Letras da UNIR e entrevistamos uma professora. Por fim, procedemos às transcrições das gravações, observando de modo parcial as normas de transcrição do Projeto Norma Urbana Culta - NURC.

Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram dois professores de LP do Ensino Médio, 14 alunos, uma professora universitária e trinta e nove alunos do curso de Letras (V e VII períodos).

O aporte teórico e os principais conceitos adotados neste trabalho de pesquisa sustentam-se nas contribuições sobre linguagem, oralidade, gêneros textuais e letramentos de Mikhail Bakhtin (1992), Marcos Bagno (2013), Ataliba de Castilho, (1990), Mary Kato (1987), Luiz Antonio Marcuschi (2002, 2003, 2008), Roxane Rojo (2005, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), Soares (2003, 2004) e Street (2014). Pautamo-nos, também nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999).

Desse modo, entendemos que uma concepção dialógica da oralidade e da escrita na educação podem favorecer a construção de uma escola social e

culturalmente heterogênea que atue contra a desigualdade e caminhe rumo a tão sonhada universalização do Ensino Médio.

O desenho desta dissertação, resultante da presente pesquisa, foi estruturado da seguinte forma:

A Introdução mostra a relevância do tema e justifica a importância de abordar a oralidade em sua modalidade formal visto que é institucionalmente cobrada nas diversas instâncias públicas. Quando a escola deixa de trabalhar essa modalidade da língua, o aluno certamente terá grandes chances de se tornar uma pessoa excluída; a sociedade vai exigir desse aluno, no mínimo, que ele saiba interagir nas mais diversas situações de uso da língua.

A Seção 1 descreve o delineamento da pesquisa. Mostra, metodologicamente, como aconteceu a coleta dos dados nas escolas Orlando Freire e SESI que atendem ao Ensino Fundamental e Médio, no Livro Didático, nas questões do ENEM e, por fim, no curso de Letras Português da UNIR. Caracterizamos a pesquisa como exploratório-descritiva, de cunho qualitativo. A partir daí, especificamos quais foram os instrumentais utilizados para obter os dados e delimitamos o *corpus* da nossa pesquisa.

Na Seção 2, apresentamos a base teórica e conceitual buscando dialogar com alguns conceitos de língua e linguagem e da oralidade voltada para o Ensino Médio. Ressaltamos aspectos importantes para situar esta pesquisa dentro do perfil do Ensino Médio a fim de entender o que dizem os documentos oficiais sobre esse assunto. Nessa perspectiva, buscamos alguns estudos que dialogam a respeito de linguagem, oralidade, gêneros textuais, discursivos e letramentos.

A Seção 3 retrata a análise dos dados a partir da metodologia escolhida e seguindo as categorias de análise: a oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio; o ENEM e sua relação com a oralidade nas questões sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a sala de aula do Ensino Médio; o Curso de Letras da UNIR/RO e o espaço da fala.

Por fim, realizamos as Considerações Finais, retomando os objetivos propostos, para destacarmos a necessidade de mais pesquisas que envolvam a temática do ensino dos gêneros orais públicos nas escolas da rede pública e privada de ensino e na Universidade Federal de Rondônia – UNIR por ser ela

uma das principais instituições formadoras de professores que atuarão nessas escolas.

Intencionamos refletir sobre o espaço da oralidade e constatamos, a partir das análises realizadas, que a escrita ainda é a modalidade privilegiada, sobretudo os aspectos formais e normativos. Interessou-nos refletir sobre o lugar da oralidade a fim de verificar quais aspectos estão sendo contemplados e verificamos que, ao longo de cada edição do ENEM, o exame sofre visível mudança no tratamento da oralidade, principalmente, na contemplação da variação linguística. Todavia, é necessário continuar avançando no sentido de compreender melhor a questão dos gêneros orais formais (públicos).

Analizamos, por fim, os depoimentos dos professores e dos alunos a fim de perceber como a oralidade vem sendo trabalhada na sala de aula, porque, de alguma maneira ela está presente, entretanto, urge refletir como tem sido a operacionalização do trabalho com essa modalidade, como a principal formadora dos futuros professores de Língua Portuguesa. Encerramos acreditando na importância da universidade e na reflexão do processo de operacionalização dos gêneros orais formais.

SEÇÃO 1: DELINEAMENTO DA PESQUISA

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ante à necessidade de obter dados sobre os aspectos que investigamos, optamos pela realização de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva e decidimos fazer uma abordagem qualitativa a fim de descrever esse processo. Para tanto, buscamos fundamentos em Bodgan e Biklen (1994) que assim definem esse tipo de abordagem: 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, entendemos que a temática pode ser vista no contexto das circunstâncias históricas e dos movimentos dos quais fazem parte. Isso significa assumir que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto. Dessa forma, os dados foram analisados, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos. O papel do pesquisador qualitativo é continuamente questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem.

1.1.1. O objeto de estudo e as questões norteadoras

Os gêneros textuais orais (principalmente) e escritos são objetos de estudo nesta pesquisa. A questão que norteou nosso trabalho foi entender até que ponto os alunos do Ensino Médio têm tido acesso aos gêneros textuais orais previstos no PCNEM e qual a consequência do seu (não) uso na escrita.

Em uma pesquisa social como esta, a ênfase centra-se nos sujeitos da pesquisa.

1.1.2 Os objetivos

O objetivo geral foi investigar se os gêneros orais formais (públicos) constituem-se objeto de ensino e aprendizagem conforme prescrito no PCNEM. A partir dele, elaboramos os seguintes objetivos específicos: identificar como a escola lida com os gêneros textuais orais: entrevistas de emprego, seminários, palestras, debates, ou seja, situações que exigem a modalidade formal da língua oral; elencar os possíveis prejuízos que a omissão do trabalho com os gêneros orais podem trazer para os alunos e analisar como foram executadas atividades de avaliação, notadamente os procedimentos e critérios utilizados.

1.1.3 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa classifica-se como Pesquisa Aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas, dirigidas à solução de problemas específicos. Assim,

Do ponto de vista da forma de abordagem ao problema, é uma Pesquisa Qualitativa, uma vez que considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números. É também descritiva por analisar os dados indutivamente e objetiva descrever as características de certa população, conforme (GIL, A. C, 1994, p. 207).

Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza como Pesquisa Exploratória, pois objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema; envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos, sendo constituída de fases bibliográficas.

Em princípio, dois locais foram escolhidos para a realização da pesquisa: uma escola estadual da rede pública Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Orlando Freire e o SESI, pertencente à rede privada de

ensino, ambas localizadas na rua Rio de Janeiro, Bairro Lagoa, na Zona Leste da cidade de Porto Velho/RO .

Posteriormente, entendemos ser importante investigar como é abordada a questão da oralidade no curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Localizada na BR 364, km 9,5 em Porto Velho/RO.

1.1.4 Instrumentos utilizados para obtenção dos dados

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras e fichamentos de obras relacionadas à linguagem na modalidade escrita e principalmente na oral, atrelada ao ensino dos gêneros textuais.

Em seguida, procedemos à observação assistemática, porque registramos os dados através de anotações sem técnicas especializadas, pois entendemos constituir-se em uma poderosa aliada na coleta e análise dos dados. Além disso, nesse momento, os fatos foram percebidos diretamente por nós sem a necessidade de um intermediador. Contudo, tínhamos consciência de que a nossa presença no ambiente da pesquisa poderia causar alteração de comportamento dos envolvidos, interferindo diretamente na espontaneidade das interações. Por isso, a fim de não comprometer os dados, optamos por fazer uma observação não participante. Utilizamos, também, o questionário estruturado com professores de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas e outro questionário foi aplicado para os alunos do quinto e sétimo período do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia. Optamos pela entrevista semiestruturada com os alunos e uma professora do segundo ano do Ensino Médio, para obter informações acerca do trabalho com gêneros formais da oralidade nas escolas envolvidas e como se dá ou não esse trabalho na universidade. Planejamos previamente as entrevistas a fim de evitar imprevistos que viessem prejudicar a obtenção de dados importantes para a nossa pesquisa.

1.1.5 Corpus da Pesquisa – amostragem, universo, delimitação

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de um questionário aplicado aos professores do segundo ano do Ensino Médio das duas escolas pesquisadas, gravação em áudio com cinco alunos da escola Estadual Orlando Freire, nove gravações também em áudio realizada com os alunos da mesma série, além de uma gravação em áudio com a professora de LP também do SESI. Realizamos, ainda, uma entrevista com a professora Universitária, responsável pela disciplina “Oralidade na Escola” e aplicamos questionário para 16 alunos do quinto e 23 do sétimo períodos do Curso de Letras/Português. Também analisamos dois livros didáticos, usados nas duas escolas nas séries investigadas e questões do ENEM, relativas aos anos de 2013, 2014 e 2015.

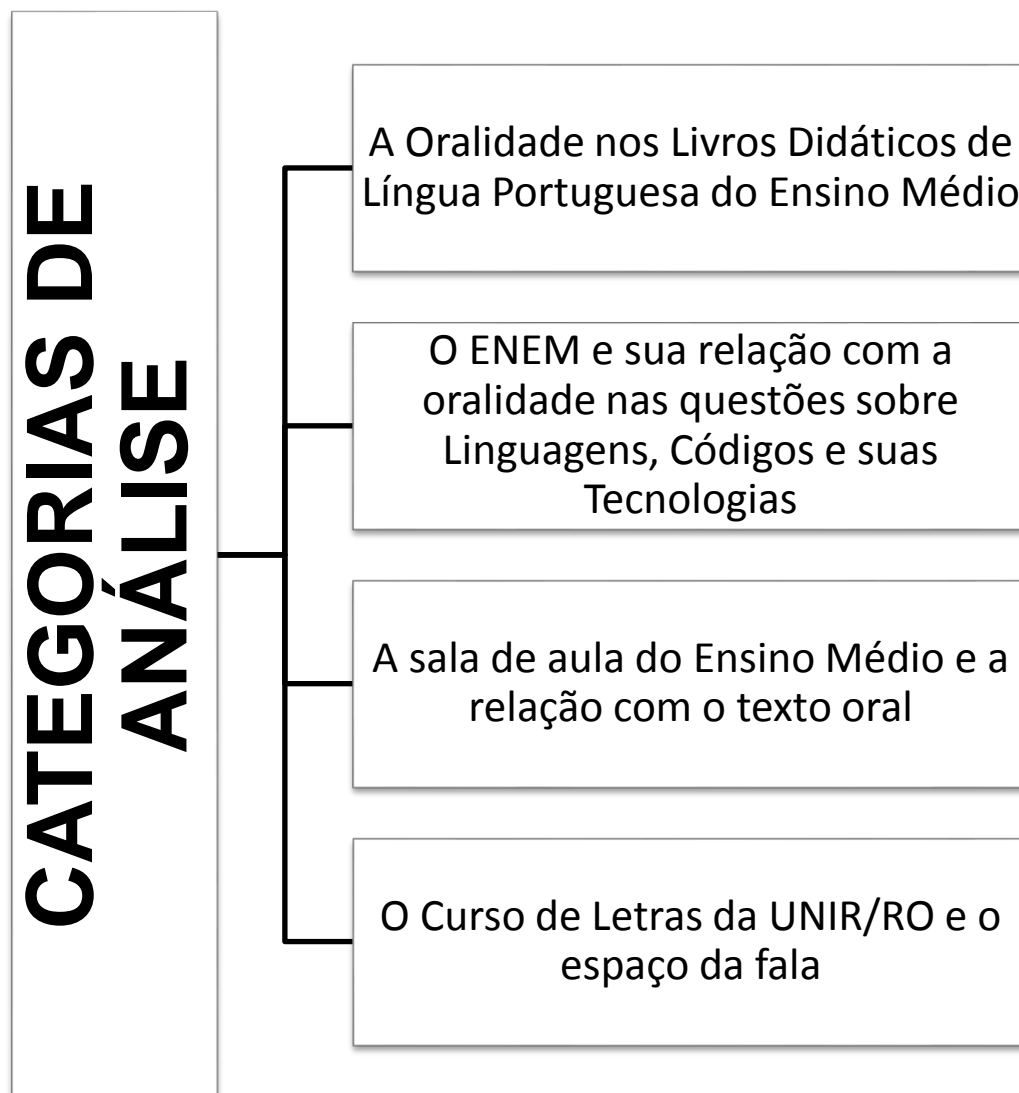
1.1.6 O método de análise

Fizemos a transcrição das gravações procurando manter a fidelidade das gravações e respeitar a essência viva da fala. O procedimento utilizado foi a análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas. O tratamento e análise dos dados se fundamentam em Laurence Bardin (2011, p.147), que trabalha com a análise categorial temática. Este tipo de análise

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim, iniciamos o processo de montagem das categorias de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Elegemos quatro categorias, conforme a seguir, que serão aprofundadas na seção da análise e discussão.

Figura 1 – Organograma que representa as categorias de análise.

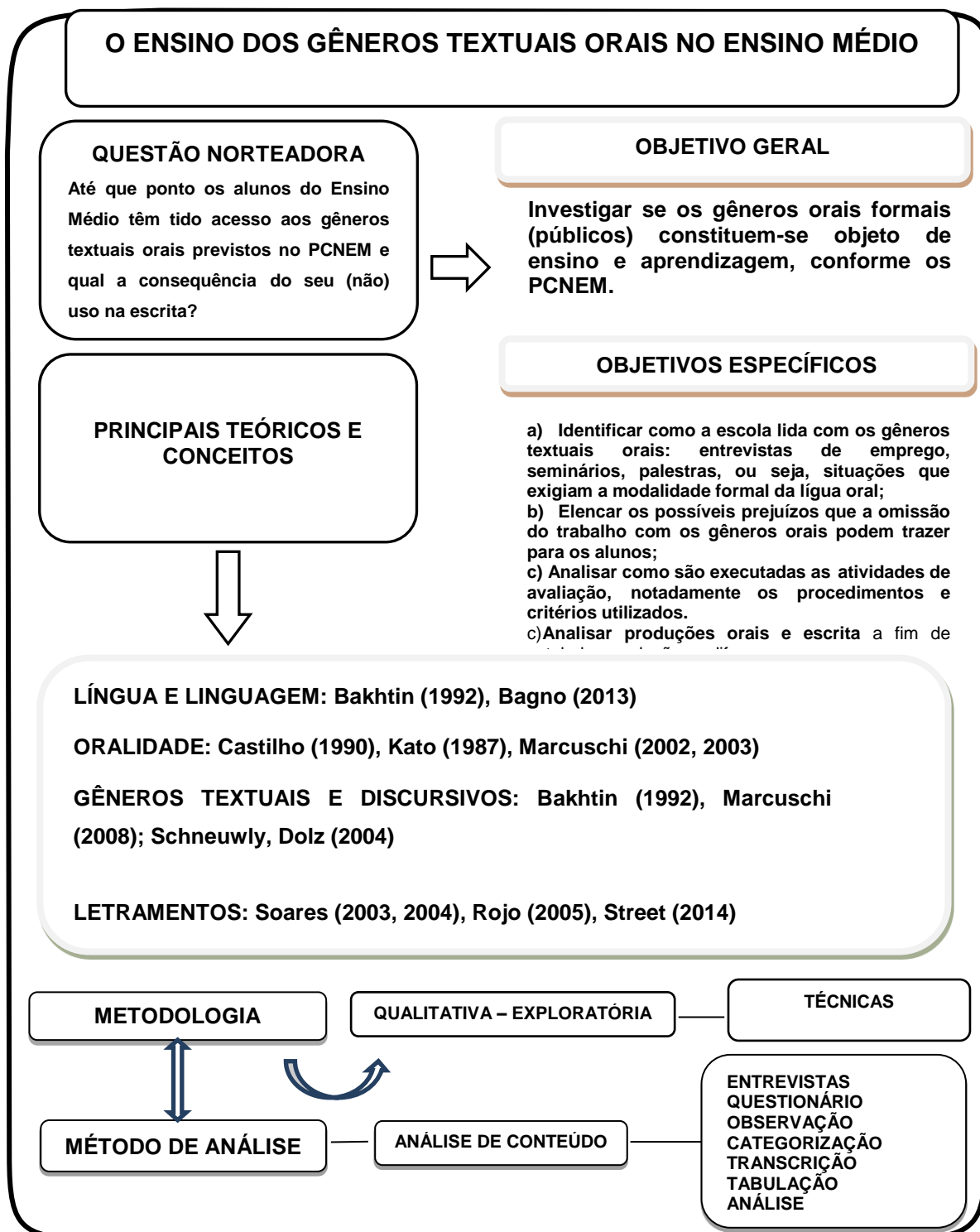


Fonte: BELFORTE, Eliandra Oliveira, 2016.

1.1.7 Mapa Conceitual

Antes de iniciar a próxima seção, apresentamos um Mapa Conceitual que pretende demonstrar os caminhos percorridos nesta pesquisa.

Figura 2 – Mapa Conceitual



Fonte: BELFORTE, Eliandra Oliveira, 2016.

SEÇÃO 2: BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

2.1 DIÁLOGOS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

Em cada momento histórico, a linguagem humana é concebida de forma diferente, o que faz evidenciar o seu dinamismo social. A esse respeito, Bagno (2003, p.10) salienta que a língua é “[...] um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso...”. Porém, esse dinamismo só foi reconhecido a partir de estudos ainda recentes no campo da linguística.

2.1.1 As Diferentes Concepções de Língua e Linguagem

O interesse sobre as questões linguísticas é antigo e a curiosidade do homem pela linguagem é revelada no transcorrer do tempo. Com base nos estudos de Barbara Weedwood (2002) e José Luiz Fiorin (2002), resumimos, no quadro a seguir, as diferentes concepções de língua contidas nos estudos dos precursores da Linguística.

Figura 3 – Quadro resumo das concepções de língua

LOCAL/CONTRIBUIÇÃO	CONCEITOS	TEÓRICOS
Índia (Séc. V a.C.) Fonética Articulatória	Razões religiosas levaram os hindus a estudar a língua, para que os textos sagrados reunidos no <i>Veda</i> ² não sofressem modificações, especialmente nos sofisticados estudos do <i>sânscrito</i> ³ – língua sagrada dos hindus.	Panini e outros gramáticos dedicaram-se a descrever minuciosamente sua língua, produzindo modelos de análise que foram descobertos pelo Ocidente no final do século XVIII.
Grécia (387 a.C.) Vocabulário Técnico e Conceitual	Os pensadores questionavam se as palavras imitavam as coisas ou se os nomes eram uma convenção. Os gregos preocupavam-se em definir as	Platão discute esta questão no <i>Crátilo</i> ⁴ . Aristóteles tentou proceder a uma análise precisa da estrutura

² *Vedas* são os quatro textos em sânscrito que formam a base do extenso sistema de escrituras sagradas do hinduísmo. A palavra *Veda*, em sânscrito, significa *conhecer*.

³ O **Sânscrito** é uma língua clássica da Índia antiga que influenciou praticamente todos os idiomas ocidentais.

⁴ Um dos diálogos de Platão. Dos três interlocutores que ele retrata, Crátilo sustenta que a língua espelha exatamente o mundo.

	relações entre o conceito e a palavra que o designa. Perguntavam se haveria uma relação necessária entre a palavra e o seu significado.	linguística, chegando a elaborar uma teoria da frase, a distinguir as partes do discurso e a enumerar as categorias gramaticais.
Idade Média Gramática Especulativa	A reflexão sobre a linguagem teve nos <i>modistas</i> ⁵ uma de suas manifestações relevantes. Consideram três tipos de modalidades (<i>modus</i>): de ser, de pensamento e de significar. Os modistas consideraram que a estrutura gramatical das línguas é uma e universal.	Martinho da Dácia e Miguel de Marbaix estão entre os mais renomados modistas da primeira geração de eruditos da universidade de Paris.
Século XVI (1502) Dicionário Poliglota	Fruto da religiosidade ativada pela Reforma, acontece a tradução dos livros sagrados em numerosas línguas.	Em 1502 surge o mais antigo dicionário poliglota, do italiano Ambrosio Calepino.
Século XVII e XVIII – (1690) Gramáticas Gerais	Racionalismo. A Linguagem e funda na razão, é a expressão do pensamento. Língua ideal, universal, lógica, máquina. Os princípios de análise servem a todas as línguas.	<i>Gramática de Port Royal</i> , dos franceses Cl. Lancelot e A. Arnaud.
Século XIX Gramáticas Comparadas Linguística Histórica	Interesse pelas línguas vivas, pelo estudo comparativo dos falares que favorecerão os estudos da Linguística Histórica e das gramáticas comparadas, evidenciando que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade dos homens. Linguística Histórica. Período pré-linguístico. As línguas são como são porque, no decorrer do tempo, estiveram sujeitas a uma variedade de forças internas e externas.	Franz Bopp é o estudioso que se destaca com a publicação de sua obra em 1816 sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico. Herman Paul descobriu a semelhança entre a maioria das línguas europeias e o sânscrito, constituindo tal conjunto de idiomas as chamadas línguas indo-europeias.

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora, (com base nos estudos de Barbara Weedwood (2002)⁶ e José Luiz Fiorin (2002))

Assim, as primeiras concepções de língua nos remetem à tradição gramatical grega que deu origem, inclusive, à noção de certo ou errado. Para os estudiosos desse período, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.

⁵ *Modistae* – adeptos da gramática especulativa

Essa linha teórica orientou a prática de muitos professores até a década de 60 e as atividades pedagógicas centravam-se apenas nos conceitos de texto como um produto do autor, não cabendo ao aluno a atribuição de sentidos.

Com o surgimento da Linguística, as curiosidades e equívocos a respeito da língua transformaram-se em ciência com objeto e método próprios – estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana.

A Linguística moderna começa com a divulgação dos trabalhos do suíço Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra. Dois alunos de Saussure, a partir de anotações em aula, publicam o *Curso de Linguística Geral*, obra fundadora da nova ciência, em 1916.

A concepção de língua, nos estudos de Saussure, aponta para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo objeto é a própria língua. Embora Saussure diga que o conjunto linguagem-língua contém um outro elemento – a fala, focaliza seus estudos na linguística da língua. Essa teoria ficou conhecida como Estruturalismo.

Noam Chomsky, em meados do século XX, contribuiu com os estudos linguísticos ampliando o conceito de Saussure sobre língua, tendo afirmado em seu livro *Syntactic Structures* (1957, p. 13): “Doravante considerarei uma linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” Essa definição é tão abrangente e abstrata que Chomsky acredita na impossibilidade de apreensão a partir do nada por uma criança na fase de aquisição da linguagem. Para ele, conforme postulado por Fiorin, (2002, p. 15) “a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana”. Essa teoria, conhecida como Gerativismo, distingue competência de desempenho e aproxima a Linguística da Psicologia.

Sem a pretensão de abordar todas as correntes teóricas da Linguística, por não ser este o foco desta pesquisa, elegemos como concepção de linguagem adotada para fins de análise a abordagem dada por Bakhtin (1992) ao entender a língua como um fator social, já que os aspectos sociais interferem sobre os individuais. Bakhtin (1992, p.188) “A atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente

estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua”. Assim, o sujeito da língua pode realizar ações e não apenas exteriorizar seu pensamento, Nesse sentido

a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2002, p. 23)

Não sendo a língua, portanto, um objeto rígido, tudo pode mudar de acordo com os fatores históricos e com os processos de interação humana. Essa é a base do pensamento bakhtiniano – o movimento, é nessa perspectiva que trataremos os dados referentes à oralidade em sala de aula.

2.1.2 A Fala e a Escrita

Muitos estudiosos da linguagem têm discutido a importância da inclusão da oralidade no ensino de língua materna, como uma modalidade eficaz na construção do conhecimento, sendo que “uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita” (CASTILHO, 1990, p. 121). Contudo, percebemos que a oralidade não encontra um terreno fértil no meio escolar, pois, apesar de ser um dos quatros eixos previstos nos programas de Língua Portuguesa, as atividades voltadas para essa prática, na maioria das vezes, estão restritas à leitura em voz alta, correção de atividades, interpretação oral, dramatizações e recitações. Já é um começo, mas para que a escola tenha uma concepção de língua que aborde a questão da escrita e da oralidade na perspectiva das práticas sociais, é importante atentar para outras reflexões.

Nesse sentido, “seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve” Marcuschi (2003, p.17). A fala é uma capacidade inata do ser humano, porém, para que essa capacidade seja desenvolvida, o sujeito precisa estar inserido no meio em que essa fala esteja

presente. Mesmo diante da capacidade natural do homem de falar, não temos a autoridade para afirmar a suposta superioridade da oralidade em relação à escrita ou vice-versa, pois ambas são práticas importantes da língua e que conservam características próprias. Nesse aspecto, a língua apresenta duas modalidades que serão abordadas neste trabalho, a fala e a escrita. Elas não serão tratadas como uma dicotomia.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob as mais variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização informal á mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2003, p. 25)

O referido autor foi um dos primeiros, no Brasil a tratar a questão da oralidade por meio da análise da conversação. Ao estabelecer diferenças entre fala e escrita, entendemos, primeiramente, a necessidade da contextualização nos estudos e a necessidade de uma explicação para a visão generalizada que se tem, de modo geral, de a oralidade ser sempre afetada pela escrita. De acordo com Kato (1987 p. 1) “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”.

Para organizar essa explicação, a autora estabelece um esquema considerando dois estágios para a fala e mais dois estágios para a escrita: fala1 > escrita1 > escrita2 > fala2, onde:

a fala1 é a fala pré-letramento; a escrita1 é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita2 é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala2 é aquela que resulta do letramento. Dentro dessa hipótese, torna-se fácil entender por que os letrados concebem a fala segundo o que sabem da escrita. (KATO, 1987, p. 11-12)

Os estudos de Kato (1987) apresentam resultados interessantes para esta pesquisa, pois a autora, ao estabelecer as diferenças formais entre fala e escrita, aponta para o fato de que as diferenças formais Kato (1987, p.12) diz: “nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem”. A multiplicidade de variações pode ocorrer na forma de

expressar a fala e a escrita e é causada por diversos fatores, desde as variáveis sociais e psicológica, ao grau de letramento, estágio de desenvolvimento linguístico, gênero, registro e modalidade. Importam-nos, sobretudo, a fala e suas modalidades, especialmente as do nível formal.

A falsa ideia de que o português brasileiro é uma língua uniforme para Ilari e Basso (2006, p.151) “é pouco interessante porque nos torna incapazes de lidar com situações que afetam corretamente o uso da língua e seu ensino”. Os autores partem do princípio da variação linguística ser um fenômeno normal e a classificam em variação diacrônica, variação diatrópica, variação diastrática e variação diamésica.

Uma abordagem especial será dada à variação diamésica – (do grego *diá* = através de e *mésos* = meio), ou seja, aquela observada entre a língua falada e a língua escrita, além de associar o uso de diferentes meios ou veículos. A língua que se escreve nos jornais e nas revistas, os *e-mails*, os *chats*, as informações na página da *internet* possuem formas e graus de formalidade diferentes, mostrando que esses diferentes gêneros têm uma tradição própria e utilizam uma linguagem fortemente marcada pela natureza do veículo adotado em sua transmissão.

As diferenças funcionais entre fala e escrita Kato (1987, p. 31) diz “têm muito a ver com as condições de uso da linguagem”, resumindo-as: a) A escrita é menos dependente do contexto situacional; b) A escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso; c) A escrita é mais sujeita a convenções prescritivas; d) A escrita é um produto permanente. Mais adiante, a autora retoma a questão da fala, dizendo que o ato de falar envolve dois tipos de atividade: planejamento e execução.

Planejamos o que queremos dizer e como diremos, para depois colocar esse plano em ação. O planejamento e a execução podem ocorrer simultaneamente, de tal modo que, enquanto estou executando o plano da primeira etapa, já estou planejando o que fazer na segunda. O planejamento e a execução envolvem vários níveis: do discurso; da sentença; do constituinte; do articulatório. No planejamento da fala, o falante toma ainda as decisões dentro de certas restrições, ditadas: a) pelo conhecimento partilhado (...), b) pelo contrato de cooperação (...), c) pelo princípio da realidade (...), d) pelos recursos linguísticos disponíveis. (KATO, 1987, p. 78-79)

De certa forma, os estudos de Kato corroboram com Marcuschi (2003), ao estabelecer um quadro para as dicotomias restritas entre fala e escrita.

Figura 4 – Quadro Dicotomias Estritas

DICOTOMIAS ESTRITAS	
FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Marcuschi, 2003, p. 27.

Marcuschi (2003) mostra-se contrário à ideia tradicional da língua do ponto de vista dicotômico e fragmentário. Para o referido autor, a escrita e a oralidade serão abordadas no *cotínuum* em que a oralidade pode estar presente na escrita e vice versa. Por isso, tanto a escrita quanto a fala apresentam as seguintes características de acordo com Marcuschi (2003, p. 33) “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade”..

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, é possível observar dois fatores importantes, a produção de sentidos situados em contextos historicamente construídos e a análise dos gêneros textuais em contextos sociais. Assim, será possível evitar alguns equívocos presentes na sociedade, a exemplo do que ocorre quando se toma a escrita como representação da fala, e se considera essa última, como desorganizada e caótica.

A oralidade é uma das várias formas de o sujeito participar de processos interativos, sejam eles formais ou informais. Um aspecto importante a ser observado é a presença da relação oral e escrito em atividades de recitação de poemas, leitura de cordel, leitura de contos. Embora procedam do meio escrito, esses textos podem ser apresentados pela fala. Possibilitar situações de falas públicas, para o desenvolvimento da capacidade interlocutiva do aluno, é tarefa de todos os professores. Assim, quando o aluno se deparar com situações reais de fala, ele recorrerá a esse conhecimento, não se sentirá inseguro ou intimidado a exercer o uso da palavra falada.

Por isso, pensamos a relação fala e escrita, considerando o valor de cada uma na sociedade. Porém, nosso enfoque é a oralidade visto que passamos a maior parte da nossa vida exercendo o uso da fala. Logo, por que não dar a ela o devido espaço na formação acadêmica, na formação continuada, nos livros didáticos e no Ensino Médio?

2.1.3 Gêneros e Letramentos

O objetivo desta seção é destacar a importância do trabalho com os gêneros e os consequentes letramentos resultantes dessa prática. Cabe ressaltar que os gêneros discursivos são formas de uso da língua em seu funcionamento em práticas reais concretas, fundadas nas relações sociais, pois os gêneros discursivos, dada a sua diversidade, são suficientes para suprir todas as necessidades interlocutivas. De acordo com Bakhtin

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p.302)

Bakhtin ressalta a importância dos gêneros discursivos para a comunicação verbal através das práticas discursivas, dizendo haver um conjunto de vozes orientando o que pode ou não ser dito, levando em consideração a função e o local de interlocução. Ocorre um processo chamado de solidariedade discursiva. Assim, os gêneros discursivos apresentam algumas características tais como o conteúdo temático, o arranjo esquemático, os modos de organização discursivo e, por fim, mas de igual importância, a

seleção dos recursos linguísticos. Roxane Rojo, em estudo sobre os gêneros, assim os sintetiza:

os *temas* – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou *estilo*). (ROJO, 2005, p. 13)

Outro aspecto relevante é o fato de os gêneros não se apresentarem aos falantes como um modelo canônico, impossibilitado de sofrer mudança sofrer mudança. Os gêneros apresentam-se como um elemento regulador e viabilizador das interações discursivas decorrentes, desse modo, das relações sociais.

A noção de gêneros do discurso em Bakhtin parte do vínculo que o autor estabelece entre a utilização da linguagem e a atividade humana, ou seja, todos os campos dessas atividades estão relacionados ao uso da linguagem. Considerando que as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis e cada esfera social possui seu repertório de gêneros, o qual amplia e se modifica à medida que a própria esfera se torna mais complexa, a quantidade e a heterogeneidade dos gêneros discursivos também são infinitas.

Bakhtin propõe, de acordo com a finalidade dos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, a divisão em dois grupos distintos: os primários, ligados ao uso da língua em situações privadas, conversações espontâneas, bilhetes, cartas, conversas com familiares, entre outros e os gêneros secundários referentes aos usos públicos da língua os quais se constituem no objeto do nosso estudo, pois, a partir deles, podemos observar os aspectos mais formais da língua. Como exemplos, temos: conferências, mesas redondas, relatórios, formulários, dissertação de mestrado e muitos outros de circulação social.

A discussão fundamentada nos gêneros textuais é algo relativamente novo no cenário escolar no Brasil, mas a origem dos estudos dos gêneros nos remete a Platão. Para Marcuschi (2008), a discussão é até bem antiga se atentarmos para a tradição clássica literária e para a tradição retórica. O que

mudou foi a visão a respeito desse objeto; alguns gêneros desapareceram, outros surgiram em função da real necessidade de adequação social.

Os gêneros textuais, no entanto, pertencem a outra categoria de análise e serão aqui entendidos como lugar de interação entre os sujeitos, visto que eles são construídos historicamente na interação social e estão presentes na escola, pelo menos, uma porção deles. Vale ressaltar que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155),

Ao abordar a problemática não queremos afirmar ausência total do trabalho com os gêneros orais, porém é nítido o centramento nos gêneros escritos, cuja principal finalidade é evidenciar os aspectos formais da língua. Acreditamos que o trabalho voltado para os gêneros textuais pode assegurar aos alunos do Ensino Médio o uso mais formal das duas modalidades da língua, sejam elas nas instâncias privadas ou públicas.

O trabalho com o gênero textual é importante, pois permite abordar as diferentes possibilidades de uso real da língua. Nesse contexto, o aluno será capaz de interpretar, assumir a palavra de forma coerente e produzir textos de acordo com a necessidade sociointeracional.

No Brasil, a questão dos gêneros textuais voltados para a sala de aula foi levantada nos PCN na década de 90. Atualmente, muitos estudiosos vêm discutindo a questão de forma sistematizada; dentre eles podemos destacar Marcuschi, (2002, p. 22) “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. O referido autor salienta o fato de os gêneros textuais serem artefatos históricos construídos na interação social e, portanto, serem responsáveis por organizar, ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia.

O referido autor apoia-se nas teorias bakhtinianas a respeito dos gêneros discursivos; no entanto, enfatiza os gêneros textuais, por acreditar serem intercambiáveis. A partir desse pressuposto, o autor brasileiro faz uma

reflexão da complexidade presente nos gêneros. Uma delas é a intergenericidade, ou seja, dentro de um texto podemos encontrar imbricações com mais de um gênero textual. Outro aspecto são os mecanismos de controle social, exercidos pelos gêneros. Ninguém é totalmente livre para escolher o gênero que bem entender. A escolha dependerá do objetivo do falante.

Assim podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sócio discursiva. E dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação dependem boa parte da forma de nossa interação social e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p.162).

Os gêneros discursivos exercem, de certa forma, o controle social, já que estamos inseridos em uma sociedade a nos moldar o tempo todo. No entanto, não somos determinados. Os gêneros discursivos têm alta capacidade de reconfiguração, sobretudo por seu aspecto histórico, político e ideológico.

Por fim, temos o suporte, fundamental para a circulação social do gênero textual. Nesse sentido,

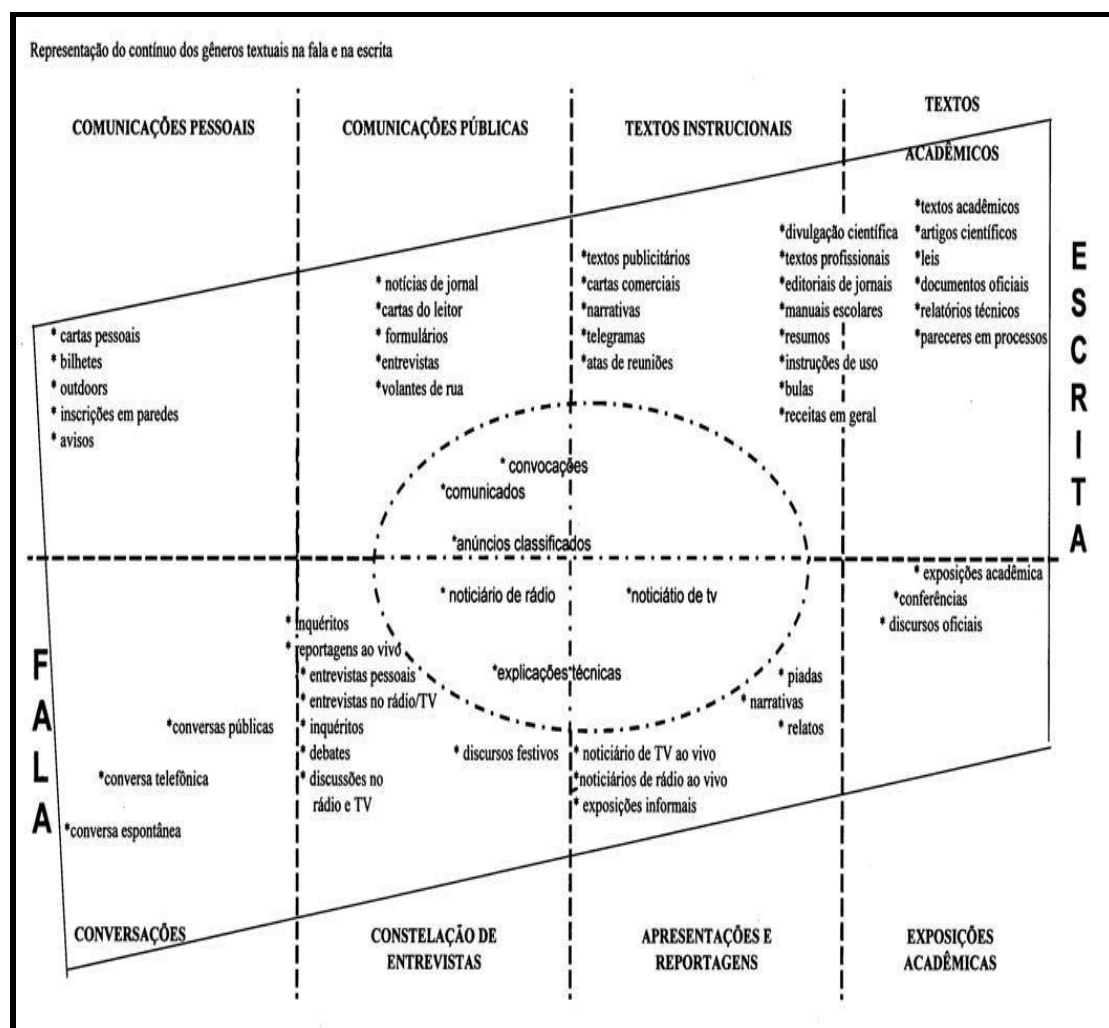
Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Importantes no processo de circulação social dos gêneros. (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Além disso, um mesmo gênero pode aparecer em diferentes suportes e apresentar-se na modalidade oral ou escrita. Marcuschi (2008) propõe um quadro de distribuição dos gêneros orais e escritos de acordo com os domínios discursivos que pode ser visualizado no Apêndice “F” deste trabalho.

Os domínios discursivos são práticas discursivas nas quais podem enquadrar-se vários gêneros textuais próprios e que segundo Marcuschi (2008, p. 197) “são responsáveis pelas relações de poder: domínio jornalístico,

institucional, jurídico e muitos outros. Esses gêneros textuais podem se apresentar na forma oral ou escrita num contínuo”. Vejamos a figura a seguir elaborada pelo autor.

Figura 5 – Organograma que representa o *contínuo* dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p.197

O autor propõe uma tentativa de agrupar os gêneros textuais em um *continuum* fala e escrita a fim de evidenciar uma correlação entre as duas modalidades da língua. Nesse esquema, é possível perceber a existência de alguns gêneros orais próximos da escrita e outros que se afastam. Trazendo a discussão desse assunto para a sala de aula, principalmente para a disciplina de Língua Portuguesa, surge uma indagação sobre quais gêneros são mais adequados para o trabalho em sala de aula.

Por outro lado há de se indagar, se há gêneros textuais ideias para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

Não há dúvida, os gêneros orais são importantes em toda prática pedagógica, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, existem gêneros formais ensináveis tais como uma entrevista, um seminário, um debate, reportagens ao vivo, programas de rádio, depoimentos, aulas expositivas podem ser feitos de forma ordenada. A grande dificuldade é como abordar esse objeto de ensino sem generalizar o seu uso, uma vez que

[...] a exposição oral vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados (DOLZ, SCHNEUWLY, e ZAHND, 2004, p. 216)

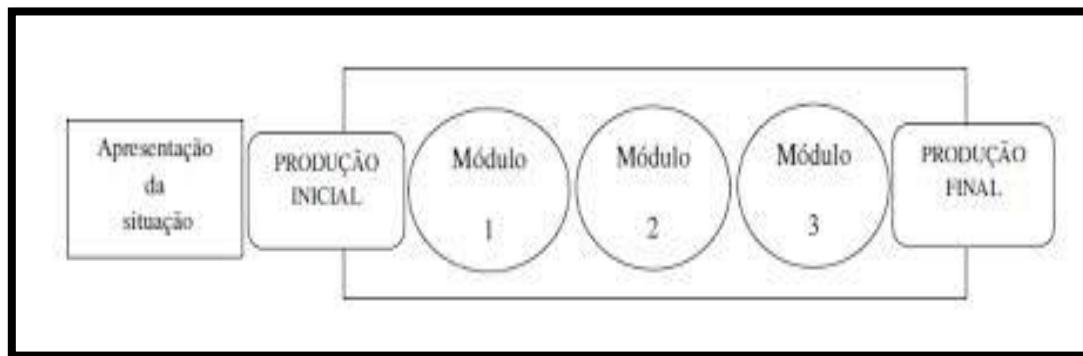
Os mesmos autores citados acima defendem o ensino de língua materna pautado nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos por meio de uma sequência didática⁷, conforme pode ser visto no trecho

Uma sequência didática tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ, SCHNEUWLY e ZAHND, 2004, p.216)

De acordo com os autores, o ensino deve partir dos gêneros mais simples aos mais complexos, tendo em vista que eles foram construídos historicamente. Por isso, propõe uma sequência didática esquematizada da seguinte forma.

⁷ Conceito de Sequência didática adotada aqui pertencem a DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 97) “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Figura 6 – Fluxograma de sequência didática.



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 83)

Essa é uma forma sistemática e profunda de estudar os gêneros textuais a fim de instrumentalizar os alunos para uma situação real de uso da língua. A sequência didática de trabalho com o gênero compreende quatro fases. A primeira fase, conforme pode ser visto no esquema, é a fase inicial na qual se direciona a atividade a ser desenvolvida pelos alunos, seja na modalidade oral ou escrita. A segunda consiste na primeira produção textual; a terceira diz respeito aos módulos, os quais são os muitos treinos até chegar à elaboração final do texto. Nesse momento, serão avaliados vários aspectos da produção; e, por último, a produção final – o aluno é o centro das discussões; nesse momento, checa-se a aprendizagem do aluno a fim de entender “o que fez, por que fez e como fez”. Dentre os gêneros orais privilegiados na sequência acima estão os gêneros orais públicos, como o debate, a entrevista e o seminário.

A escola tem um papel preponderante em relação ao ensino do oral na sociedade. Se quisermos, de fato, formar alunos competentes linguisticamente falando, é imprescindível criarmos situações de fala que ampliem aquela do ambiente doméstico. Além disso, essa fala dialogada que emerge nas escolas, de modo geral, não é suficiente para suprir as múltiplas exigências sociais. A aprendizagem da fala vai além de mera aquisição de sons articulados, pois por meio de práticas efetivas da fala, construímos sentidos e entendemos o mundo. Concordamos que o

[...] papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordar os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal.(...) O papel da escola

é de levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, medidas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 174-175)

As práticas de linguagem oral na escola, muitas vezes servem para os alunos exporem conteúdos escolares estudados previamente e não há uma reflexão de uso da língua. As atividades, na verdade, são pretextos para o trabalho com a escrita que ocupa lugar de destaque na escola. Não queremos dizer com isso que a escrita não seja importante, pelo contrário, é uma prática social merecedora da atenção escolar no trabalho paralelo com a oralidade.

Para agir linguisticamente, o aluno precisa ser auxiliado por um gênero que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) é “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino na produção dos textos orais e escritos”. Sobre esse aspecto, falar “adequadamente” e de acordo com as exigências sociais requer apropriação dos gêneros textuais.

Equivocadamente, circula na sociedade a noção de erro, e mais, a oralidade é vista como o lugar do “caos”. Porém, os estudiosos Marcuschi (2003, 2008), Ramos (1997) Castilho (1998) salientam para o fato de a modalidade formal da língua oral poder ser tão rígida quanto a escrita. Outro detalhe a ser observado é que os gêneros orais formais se aproximam dos textos escritos formais e, por isso, talvez, muitos professores o confundam com o ensino voltado para as regras gramaticais. Contudo, pretendemos enfatizar um ensino embasado nos gêneros textuais, principalmente no final do Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio, contribuindo para a melhoria da aprendizagem.

Por meio da abordagem dos gêneros é possível adequar a modalidade oral ou escrita de acordo com a situação sócio interativa dentro e fora do espaço escolar, além de proporcionar o desenvolvimento do aluno como cidadão integrante de uma sociedade que desenvolve práticas de letramento de escrita e de leitura.

O termo “letramento” é uma nova forma de compreensão da leitura e da escrita e constitui-se em uma discussão interessante, no sentido de contribuir para a reflexão do professor sobre as diferentes dimensões da linguagem.

O vocábulo letramento é oriundo da versão em português da palavra inglesa *literacy*, etimologicamente, do latim *littera* = letra. Para Soares (2004, p. 17). “Literacy designa a condição daquele que é *literate*, daquele que não sabe apenas ler e escrever, mas que também sabe fazer uso competente da leitura e da escrita”.

Na década de 80, o termo letramento ganhou espaço nos estudos da Educação e das Ciências Linguísticas, porém só foi dicionarizado em 2001, por Houaiss (2001, p. 1474) “1. Representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita; 2. Alfabetização (processo); 3. conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos”. O sentido do dicionário não está restrito apenas à modalidade escrita e, por isso, se aproxima dos conceitos de letramento postulados pelos estudos recentes, ainda bastante centrados na modalidade escrita.

No entanto, o termo foi usado pela primeira vez em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, quando a referida autora argumenta que a língua falada “é consequência do letramento”. Em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Verdiani Tfouni aborda a diferença entre alfabetização e letramento. A partir daí, o vocábulo letramento passa a ser frequente nos discursos de especialistas e tema de muitos livros.

Conhecimentos de oratória eram essenciais nas atividades linguísticas; contudo, com o passar do tempo, a fala começa a ser vista como uma modalidade mais flexível, logo, não se constituía objeto de ensino. No entanto, Marcuschi (2008) vai definir o homem como alguém que fala e não como um escritor. Por isso, defende que a fala, aliada às práticas sociais, está presente desde muito cedo na vida das pessoas.

O fato é que palavras são criadas quando novas ideias ou fenômenos aparecem. E a palavra letramento surgiu devido a uma realidade social, cujas demandas pelo uso da leitura e da escrita modificaram os modos de se conceber a linguagem. Assim, à medida que o analfabetismo foi sendo superado e a sociedade se tornou cada vez mais grafocêntrica surgiu uma nova preocupação. Soares (2004, p.20) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber

responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Dessa forma, o conceito de letramento vai além, propondo que letrado é quem faz uso da leitura ou da escrita, pois um analfabeto também pode exercer práticas de letramento. À medida que ele conhece dinheiro, consegue pegar um ônibus, realizar negócios, está realizando atividades de letramento, porque está fazendo uso social da linguagem. Assim, alfabetização, letramento e escolarização são processos distintos. Dessa forma,

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários(...) A alfabetização pode dar-se como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino. (MARCUSCHI, 2008, p.21-22)

Partindo da reflexão sobre a importância de o aluno ter acesso a práticas letradas emergentes ao letramento inicial, sinalizamos para a possibilidade de a escola trabalhar com a modalidade oral paralelamente à escrita por serem duas práticas sociais de uso amplo em diversas situações do mundo moderno.

Assim, quando pensamos em práticas de letramentos orais, imaginamos os gêneros formais, visto que a informalidade já está sendo exercida. Além disso, existe a relação do oral com escrito.

Embora o senso comum nos dê a ideia de letramento como prática de leitura e de escrita, o conceito de letramento oral vai além, uma vez que esperamos de uma pessoa letrada o uso da língua falada com proficiência. Nessa linha de estudo, a fala é vista por Kato, (1986) já como F2, ou seja, uma fala letrada, influenciada fortemente pela escrita. Assim,

Outras recontextualizações da fala letrada do par mais desenvolvido, que implicam padrões sintáticos, morfológicos e seleções lexicais específicos, fazem com que o salto qualitativo implique um avanço considerável do letramento e aproxime mais fortemente a crença das práticas e estruturas de escrita do letramento avançado de sua subcultura letrada. (ROJO, 2010, p. 63)

A oralidade é uma das constituidoras de práticas de letramento e, por isso, não podemos medir o grau de letramento, já que são processos e, como tal, não se esgotam, nem se encaixam – estão sempre em permanente transformação. Logo, os sujeitos envolvidos no processo de letramento estão em constante transformação e podem estar em constante contato com as práticas de escrita e de fala.

Daí, a ideia do trabalho com a oralidade estar presente nas escolas. No entanto, a proposta é transformar as leituras oralizadas em usos efetivos da língua, já que

[...] na escola, eventos e práticas de letramentos, são planejadas e instituídas, selecionados por critérios pedagógicos com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo às atividades de avaliação. (SOARES, 2003 p.107)

Não é esse o letramento da fala que queremos. Embora a escola ainda seja vista como a principal agência de letramento, não podemos aceitar práticas avaliativas com base na oralização da escrita continuem existindo. Para tanto, Marcuschi (2008, p. 22), “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” Percebemos, assim, o quanto as duas modalidades da língua são importantes e o usuário precisa saber é usar adequadamente cada uma das modalidades.

Na tentativa de adentrar a outros mundos, a oralidade funciona como a porta de passagem para o sujeito conseguir esse acesso via gêneros formais públicos, institucionais, exercendo a cidadania.

Alguns estudiosos trazem uma nova abordagem a respeito do letramento, considerando a etnografia, a educação e os estudos transculturais. Tais abordagens provocam novas discussões epistemológicas e metodológicas, especialmente na contraposição da polissemia que envolve o termo “alfabetização”.

Assim, cabe também aos pesquisadores e professores, de modo geral, compreender a escrita e a fala do ponto de vista cultural, já que entendemos o letramento como prática social.

Embora esta pesquisa trate da oralidade no Ensino Médio e, portanto, defenda as práticas orais formais como um direito à cidadania ou, se quisermos, uma forma de evitar a exclusão social, não defendemos conforme salienta Street (2014, p. 9) a “concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito”.

As discussões proposta por Street postulam um “modelo ideológico” que compreende o letramento como sendo práticas concretas e sociais, produtos da história e dos discursos dos sujeitos.

A dimensão individual ou modelo autônomo compreende o letramento como um atributo pessoal, no sentido de posse das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Nessa perspectiva, pode-se falar em letramento no singular. Nesse modelo, tende-se a enfatizar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar o que Mortatti (2004, p.102), “as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas sociais de poder que as configuram, no contexto social” Dentre as características do modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995, p. 22) “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e, a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita”. Em contraposição ao modelo autônomo, a dimensão social ou modelo ideológico compreende o letramento como um fenômeno cultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a escrita.

Dessa forma, os dois processos (fala e escrita) podem ser compreendidos tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão social de letramento, podendo ser trabalhados conforme os objetivos que se pretendem alcançar. Faz-se necessário um trabalho intencional, através de atividades específicas de oralidade e escrita, de modo que possam adquirir funções sociais, como por exemplo: escrever e ler, falar e ouvir, produzir, expor, debater, argumentar. Oralmente e por escrito.

As concepções de letramento apresentadas abordam uma perspectiva “plural”: “um conjunto de práticas”, “práticas sociais”, “práticas discursivas”. Essa “pluralização” designa que diferentes contextos geram diferentes letramentos.

2.2 A ORALIDADE E O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio surgiu no Brasil no período colonial, século XVI, custeado pela coroa portuguesa, voltado para a educação religiosa e repetitiva, onde uma minoria tinha acesso à educação secundarista. Assim, o ensino estava nas mãos dos jesuítas, até serem expulsos da colônia, porque não atendiam mais aos interesses da coroa portuguesa.

Após esse período, foram instituídas as aulas régias⁸ ministradas por professores de competência duvidosa, mas que atendiam aos interesses da nobreza. A esse respeito

Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico. (AZEVEDO, 1976, P.51)

O grande objetivo desse ensino era preparar os filhos dos nobres, comerciantes e abastados da colônia para o ingresso nos cursos superiores emergentes no Brasil ou fora dele.

Já no século XIX, foram criados alguns cursos superiores e a responsabilidade do ensino foi dividida: as províncias ficaram encarregadas do Ensino Fundamental e Secundário, enquanto que a corte cuidava do Ensino Superior.

Por volta de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a educação passou por grandes mudanças, dentre elas a criação do Ministério da Educação, ocasião (1941) em que foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a qual dividia em sete anos o Ensino Secundário – tendo o ginásio quatro anos e o colegial três anos de duração. Em 1971, surgiu a Lei 5.692 alterando a estrutura do Ensino, Ginásio e Primário tornaram o primeiro grau, o Colegial cedeu lugar ao Segundo Grau. Essa nova modalidade de ensino devia garantir a qualificação profissional.

⁸ Aulas instituídas pelo Marquês de Pombal após a expulsão dos jesuítas; consistia em aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Controladas pelo Estado, foi a primeira reforma educacional no Brasil, mas pouco alterou o cenário da educação, as aulas continuavam restritas às elites.

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2002, p. 55)

Durante toda a trajetória do Ensino Médio, é perceptível uma dualidade entre o ensino que prepara para o trabalho e o que prepara para o ingresso na faculdade. A partir da década de 1930, as leis são encaminhadas no sentido de diminuir tal dualidade, embora tenha ocorrido o contrário. Neste contexto, o caderno I do Pacto Nacional do E.M, postula

Essa dualidade estrutural do Ensino Médio historicamente construiu diferentes políticas educacionais que refletiram dois perfis de formação de professor, um destinado à educação geral e outro a educação profissional. Esta dualidade do Ensino Médio atingiu professores e estudantes nos aspectos formativos e profissionais, com uma resposta as demandas do contexto econômico; que por sua vez, distribui os estudantes em dois grupos distintos. Um desses grupos, o maior, direcionado a atender a necessidade de mão de obra, outro muito seletivo, formado para corresponder aos cargos intermediários e dirigentes da sociedade brasileira. (BRASIL/PACTO, 2014, p. 15)

Em 1982, nos deparamos com o fim da obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante no Ensino Médio. Enfatizou-se, então, a formação integral do indivíduo; além disso, surgiu a disciplina de Filosofia de modo optativo. Nessa perspectiva, o indivíduo que frequenta o Ensino Médio era visto como um aluno e não como uma construção social. Além do mais, o ensino continuava discriminatório, e os alunos das classes mais favorecidas eram ensinados para o ingresso nas faculdades, enquanto os alunos de classes menos prestigiadas eram preparados para ser mão de obra no mercado de trabalho; não era facultado a eles o direito de escolha.

A partir dos anos 1990, observou-se uma mudança considerável na organização curricular da educação no país; surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 trazendo a perspectiva de um ensino inovador, com uma abordagem filosófica e metodologias que o ensino deveria percorrer. Ainda assim, persistia a dualidade, de um lado um ensino propedêutico e do outro um voltado para a profissionalização.

A dualidade desse nível de ensino se expressa na bifurcação do caminho oferecido ao aluno, onde uma das vias (a propedêutica) recebe um reconhecimento maior da sociedade, enquanto a outra (a da profissionalização), menos valorizada, está reservada às classes sociais menos favorecidas da população. (MARCUSCHI, B, 2001, p. 38)

A situação descrita demonstra uma tentativa de diminuir a demanda em relação ao Ensino Superior. Além disso, percebemos a existência de um Ensino Médio diurno e de outro noturno. Essa mesma dualidade é evidenciada no ensino público em relação ao ensino privado. Essa fase da educação básica é bastante complexa, pois o aluno ainda está preso aos padrões do ensino fundamental, mas, mesmo assim, o aluno deverá ter formação suficiente para dar continuidade ao estudo em nível superior e para o ingresso no mundo do trabalho. E a escola foi a instituição eleita para dar conta de toda essa problemática.

A LDB (1996), aliada ao preceito constitucional de 1988, prevê a educação como “direito de todos”. Tal documento defende a ideia de uma formação básica que seja comum a todos os jovens brasileiros. Assim, surge nessa proposta, a ampliação da oferta de vagas e dos recursos financeiros, o que não ocorreu de forma suficiente, ocasionando a queda do padrão de qualidade do ensino público. Nessa direção, as normas orientadoras do Ensino Médio vêm propondo melhorias para esse nível da educação básica:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser contruída coletivamente de forma negociada, pois significa algo, que se concretiza a partir da qualidade da relação entre os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente... Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p. 10)

Até então, a educação não estava a serviço de todos. Contudo, percebemos que a universalização do ensino não ocorreu efetivamente e, apesar dos avanços, há um longo caminho a percorrer rumo a uma educação para “todos”.

O Ensino Médio é considerado a última etapa da educação básica e como tal merece um novo olhar, já que se enquadra numa fase de transição do Ensino Fundamental e posteriormente para o ingresso na faculdade, transição essa que compreende a faixa etária de adolescente para jovem. De acordo com a LDB (1996), observamos uma atenção maior para essa última fase da educação básica. É de responsabilidade dessa última etapa da educação assegurar ao educando o seu preparo para a cidadania, para o trabalho e para prosseguir os estudos.

Com a chegada do século XXI, veio à tona novamente a discussão sobre educação voltada para o Ensino Médio, visto que o jovem vive em um contexto social em que, muitas vezes, é visto como alguém problemático, rebelde, sem querer adequar-se às normas estabelecidas pela escola, ainda tradicional e sem satisfazer as necessidades desse jovem.

Além disso, estamos diante de um grande desafio: o jovem passou por um processo de mudança e é fortemente influenciado pelo uso da tecnologia. Dentro desse cenário, o professor atualizado pode conseguir minimamente atender ao aluno que dedica a sua atenção para as redes sociais, pois espera-se do aluno do Ensino Médio a aquisição do conhecimento sobre as mais variadas manifestações da linguagem verbal de forma que ele possa se posicionar e transformar o meio social no qual está inserido. Para que essas habilidades sejam alcançadas

O aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva. No contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas do dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito. (ROJO e JURADO, 2006, p. 37)

Atualmente, discute-se no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 388/2007 que estabelece mudanças significativas voltadas para o jovem estudante. Dentre elas, destaca-se o aumento da carga horária mínima anual de 800 horas para 1400 horas nos níveis fundamental e médio. Acreditamos que essa medida, por si só, não seja suficiente para que a escola consiga, diante das exigências do mundo moderno, criar as condições necessárias para

um trabalho efetivo com a oralidade, visto que observamos escolas focadas na escrita deixando de lado os usos reais da fala e dos seus aspectos sociais.

Apesar da ocorrência de muitas reformas, principalmente, no século XX, os objetivos propostos ainda não foram alcançados.

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Existe uma crença generalizada de que a escola é o lugar de aprendizagem da escrita. Essa talvez seja a principal razão para o alheamento que se faz do estudo da fala. Os PCN do ensino fundamental (1998, p. 55) dizem que “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola”. De certa forma, durante muito tempo, a escola tem sido o lugar quase exclusivo da escrita. Marcuschi (2003, p. 19) salienta: “Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos que a penetrou”. Mesmo assim, a escrita é considerada uma invenção moderna e nem todos os seres humanos vão conseguir se apropriar dessa tecnologia, enquanto que a oralidade é uma capacidade natural do ser humano. Para Marcuschi (2003, p.18) “A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais dialógicas que se instauram desde o momento que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê”. Nesse sentido, tal como foi frisado por Marcuschi (2003) a fala se desenvolve mais ou menos no primeiro ano de vida, só não será desenvolvida, caso a criança apresente algum problema biológico.

A partir da preocupação do Ministério da Educação com a demanda de ensino passa a exigir uma nova postura diante de um mundo extremamente competitivo, foram elaborados os PCN que dão relevante atenção para a oralidade, ainda que seja de forma generalizada, pois ainda não se tem bem claro quais gêneros orais serão ensinados e como serão ensinados. Mas, concordamos com Marcuschi (1999, p. 1) quando diz “pela primeira vez um documento oficial viesse a dedicar atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, dando-lhe uma posição de destaque”.

Na verdade, o uso da fala não deve ser encarado apenas como uma questão de espontaneidade; é perceptível que o uso da fala formal necessita ser objeto de ensino, além disso, acreditamos que a escola não deve se ocupar apenas da linguagem escrita, conforme postulados nos PCN, pois, a partir da reflexão dos usos da língua falada. Nesse sentido, vislumbra-se a possibilidade do processo de aquisição da escrita transcenda a mera classificação. Assim,

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentra-se apenas na escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p.13).

Levando em consideração que a língua oral e a escrita fazem parte de um *continuum*, conforme salienta Marcuschi (2003), o sujeito aprende a falar, a usar fonemas e a escrever, formar sílabas, produzir textos, em sua maioria, dissertativos, mas não necessariamente, aprende a usar conscientemente essas duas modalidades da língua.

O que pretendemos não é privilegiar o trabalho com a oralidade, mas propiciar reflexões para que ela seja incluída, de fato, no currículo da escola em um trabalho paralelo à escrita e à leitura como uma prática de letramento.

A modalidade oral deve ser pensada na perspectiva de ampliar as possibilidades discursivas do aluno e os PCN propõem trabalhar com a escuta e produção de textos orais. Interessante destacar que o trabalho deve partir do nível mais informal e avançar para um nível mais formal da língua. Nesse sentido, o aluno apropria-se dos conhecimentos linguísticos importantes para saber adequar a fala a situação comunicativa.

Por isso, os PCN sugerem um ensino de Língua Portuguesa que priorize a expansão da linguagem em todos os segmentos sociais seja ela oral ou escrita, além de um conhecimento mais efetivo das variantes, dos aparatos combinatórios e dos aparatos de sentidos da língua.

A disciplina de Língua Portuguesa é apontada como uma das principais dentro do contexto educacional, mas também é vista como a vilã junto com a

Matemática. É comum ouvir das pessoas, de modo geral, que “português é muito difícil”.

De acordo com os PCNEM/ Brasil (1999, p. 128) “Num mundo marcado por um forte apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem é garantia de participação ativa na vida social”, já que ela permeia todas as áreas do saber. Cabe salientar que a reforma começou a partir de 1997 com a publicação dos PCN do Ensino Fundamental que trouxeram contribuições importantes para o ensino da oralidade na educação básica. Destacamos os seguintes objetivos

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, **utilizando o diálogo** como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
Utilizar as diferentes linguagens - **verbal**, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, **expressar** e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a **diferentes intenções e situações de comunicação**. (grifos nossos) (BRASIL, 1997, p.5)

Percebemos a urgência de a escola apropriar-se dessas diferentes linguagens a fim de possibilitar ao aluno condições para que ele consiga interpretar textos dos mais variados níveis e se apropriar da palavra nas mais variadas situações, conforme preconizam os PCNEM/Brasil, (1999, p. 115) “Compreender a usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”.

Apesar de estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1997, notamos que o trabalho com a oralidade ocorre de forma bastante inicial. As atividades mais comuns são correções de atividades de leitura em voz alta e conversas com os professores. Tudo isso comprova que a oralidade no ensino de Língua Portuguesa ainda é bastante limitada. Segundo os PCN

Cabe à escola ensinar o aluno a **utilizar a linguagem oral** nas diversas situações comunicativas, **especialmente nas mais formais**: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades **façam sentido** de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais

formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (grifos da autora) (BRASIL, 1997, p. 22)

Assim, avaliamos que os PCN surgiram para ser um poderoso aliado do ensino e trazer, de forma oficial, pela primeira vez, a discussão levantada pelos estudiosos da linguagem sobre a proposta de trabalhar com a linguagem pautada nos gêneros textuais. Entretanto, apesar de escola, criar situações sociais de uso da fala, não consegue atender a demanda dos diferentes propósitos comunicativos. Mesmo assim, não podemos negar que a elaboração desse documento traz para o ensino uma grande contribuição, uma vez que rompe com a visão homogênea da linguagem e propõe o conceito de adequação linguística, saber que registro de fala utilizar em diferentes situações.

Apoiados pelo pensamento bakhtiniano, os estudiosos que elaboraram os PCNEM/Brasil (1999, p. 126) salienta que “O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa.” Não é de hoje a preocupação com o uso da fala no dia a dia e nas diversas situações comunicativas públicas, pois a desculpa que a oralidade não precisa ser ensinada sob pretexto de o aluno já vir de um ambiente de fala, não é mais suficiente, visto que a fala do convívio familiar é informal. A escola, ao propiciar a esse cidadão um contato com a modalidade formal da língua, seja ela escrita ou oral, evidencia que a língua pode funcionar como mecanismo de silenciamento, caso haja restrição no processo de apropriação desse bem simbólico, por parte daquele que não detém o conhecimento da modalidade de prestígio.

De acordo com Bourdieu (1989, p. 14) a linguagem se mostra “como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo”. Por isso, entendemos a legitimidade pela busca do poder simbólico como uma forma, segundo o referido autor de manter a ordem ou subvertê-la.

Para os PCNEM as relações de poder envolvendo a linguagem são marcadas pelas condições de produção. Assim,

As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcaram o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados. Determinados pelo contexto de usos da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo. (BRASIL, 1999, p. 131)

Desse modo, a competência linguística do aluno do Ensino Médio vai além da transmissão de conteúdos, pois requer dele o conhecimento reflexivo de uso da língua em diversas situações públicas. Conforme os PCNEM,

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma referência e do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 1999, p. 131)

Sob esse aspecto, evidenciamos a insuficiência dos estudos gramaticais para desenvolver as competências linguísticas do aluno. A reprodução de sistemas classificatórios, se substituído pela análise reflexiva da língua, poderia garantir a apropriação do conhecimento linguístico e melhorar a prática da escrita na escola. De acordo com os PCNEM,

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 1999, p. 137)

Sendo assim, acreditamos em um ensino que possibilite ao aluno a aprendizagem da linguagem que vá além do léxico, da morfologia e da sintaxe. E esse ensino, por sua vez, deve estar atrelado ao uso e reflexão através dos gêneros textuais que circulam socialmente e da análise linguística, observando

os interlocutores e o enunciador, ou seja, o uso efetivo da língua como ponto de partida e ponto de chegada. Nesse viés, os PCNEM salientam que

Os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelos gêneros, pela profissão, camada social, idade, região. A Funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (BRASIL, 1999, p. 143)

O aspecto discursivo, abordado nos PCNEM, aponta para uma escola que providencie espaço privilegiado para as discussões de uso da oralidade, da escrita e da leitura, principalmente quando lidamos com alunos que vêm de lugares em que essas práticas parecem não servir para nada. Por isso, a apropriação dos usos mais formalizados pelos alunos leva em consideração a necessidade de saber lidar com a fala pública em situações do dia a dia. Nesse sentido, é de suma importância o papel do professor mediador, pois o querer se apropriar da modalidade formal da língua deve partir do próprio aluno. Vale ressaltar que:

A experiência escolar é necessária, e mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno. Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas de acordo com a expectativa em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (BRASIL, 1999, p. 143)

O dialogismo parece ser uma excelente saída para que a oralidade se constitua, de fato, uma modalidade de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula. Ao oferecer a possibilidade de acesso à linguagem formal, sem com isso desprezar as demais variantes, espera-se que abandonemos a ideia de homogeneidade linguística e adotemos a prática da heterogeneidade. Na visão do PCNEM,

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar /reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (BRASIL, 1999, p. 144)

Além disso, o cerne do trabalho com a oralidade, conforme os documentos oficiais, requer um planejamento prévio das ações para que o aluno compreenda o seu papel no processo de interlocução e seja de fato inserido no meio social.

2.2.2 Os Livros Didáticos e a Oralidade

O livro didático tem tido papel central nas aulas de Língua Portuguesa e, por isso, tornou-se objeto de reflexão nas universidades e nas instituições governamentais. Para Rangel (2001, p.8) “[...] quanto a recente onda de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas e mesmo junto à opinião pública em geral [...]”. Nesse sentido, o processo de transformação dos livros didáticos acompanha as mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro, nos séculos XIX e XX. Além disso, as mudanças ocorridas nos livros didáticos não são fenômeno novo, já estão em pauta há, pelo menos, dezoito anos. Entretanto, são poucos os livros que trazem um tratamento didático “eficiente” para a modalidade falada.

Para atender aos requisitos adequados propostos pela “virada pragmática”, de acordo com Rangel, é necessário que o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante, LDP) atenda aos seguintes requisitos:

Oferece ao aluno texto diversificados e heterogêneos;
Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver a proficiência leitora;
Ensinar a produzir textos, levando em consideração os aspectos das condições de produção e aspectos da textualização;
Mobiliza corretamente a língua oral, para a capacidade de ouvir e de falar;

Desenvolvimento de atividades linguísticas articuladas com as demais atividades. (RANGEL, 2001, p. 13)

Antes da publicação dos Parâmetros Curriculares (1997), os LD eram um dos poucos recursos culturais a que os alunos tinham acesso. Com a chegada do século XXI e o surgimento de novas metodologias, surge a recomendação de utilização de materiais diversificados que vão além do uso do livro didático. Conforme postula

(...) para atender a esses requisitos, o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc. (RANGEL, 2001, p. 13)

Muitos requisitos apontados acima, ainda precisam ser alcançados, pois estão ausentes na maioria dos LDP que circulam nas escolas, conforme poderemos visualizar nas análises dos livros LDP na próxima seção. Assim, configura-se fundamental a realização de pesquisa no sentido de ampliar as discussões e melhorar a formulação das propostas didáticas, pois as

[...] pesquisas empíricas sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto e assim por diante, foram capazes de formular, em seu conjunto modelos plausíveis de *proficiência* em leitura/escuta e em escrita/fala, do ponto de vista quer das condições de produção (oral ou escrito), quer dos sistemas sócio interacionais em jogo, quer ainda dos processos sócio cognitivos envolvidos em jogo. (RANGEL, 2001, p. 9)

Essas pesquisas contribuíram sobremaneira no tratamento didático, porque estimulariam a tratar o sujeito interessado no conhecimento como alguém ativo que participa das trocas simbólicas da sua cultura e que cria e recria sentidos.

Além disso, o conteúdo presente nos manuais didáticos revela a “noção de língua” de cada autor. Vejamos:

Observando os LDP em geral, constata-se que poucos preocupa-se em explicitar a noção de língua com que operam. Contudo, uma breve análise revela imediatamente qual o conceito subentendido. Com poucas exceções, a maioria dos

LDP trabalha regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na atividade de redação). (MARCUSCHI, 2001, p. 19)

A clareza de uma concepção de língua e linguagem presentes em livros didáticos revela a opção feita pelo autor e facilita a escolha do professor ao adotar esses manuais de ensino. Marcuschi (2003), em vários trabalhos realizados sobre a língua, salienta o fato de não dicotomizar a oralidade e a escrita. Outro aspecto a ser observado é que o LDP é um instrumento que faz parte da rotina escolar e, por isso, se bem utilizado, pode ser um forte aliado no ensino de língua portuguesa, pois os mesmos trazem gêneros textuais diversificados. Muito embora, a fala seja anterior à escrita, o tratamento dado a ela no LDP ainda é muito limitado e, quando ocorre, restringe-se às atividades de oralização da escrita.

A noção tradicional e conservadora de língua presente na maioria dos livros didáticos de LP apontam para a urgente necessidade de a escola contemplar atividades de uso real da oralidade. A ideia de que a fala é sempre o lugar da espontaneidade, da informalidade, da não observação às regras linguísticas, embora ainda seja comum na sociedade, pode ser dissolvida via livro didático, o principal instrumento de trabalho da grande maioria dos professores.

Torna-se importante, desconstruir algumas práticas tradicionais nos livros didáticos de LP, como, a uniformização do dialeto padrão que não existe na prática em nenhuma parte do mundo, o que existe são diferentes níveis de escrita ou de fala.

Na década de 1980, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), com o objetivo de distribuir livros sem nenhum custo para os alunos, entretanto, não havia uma avaliação pedagógica desses livros. A partir de 1996, o PNLD passa pelo processo de reconfiguração e adequação às novas necessidades sociais e começa-se a avaliar as propostas trazidas pelos LD, desde a editoração, imagens, diversidade textual, conteúdos discriminatórios, entre outras questões. De acordo com PNLD, as coleções escolhidas intentam,

Desenvolver sua proficiência, seja ela em usos públicos da oralidade, seja em leitura, literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania; (BRASIL, 2014, p. 7)

Nos documentos oficiais, a partir de 1999, temos visto claramente a importância do ensino da oralidade nessa última etapa da educação básica para manutenção da escrita e da oralidade que são duas modalidades distintas de uma mesma língua. Em outras palavras, o ensino sofre implicações. Segundo o PNLD,

[...] manutenção do compromisso com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes – e, portanto, a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos, tanto orais quanto escritos. (BRASIL, 2014, p. 8)

Não podemos negar que o PNLD tem apresentado algumas melhoras no sentido de, mesmo que timidamente, trazer a abordagem da oralidade e da escuta como objeto de ensino e de aprendizagem. Porém, uma dificuldade tem sido a pouca reflexão sobre a língua, constituindo-se um problema no tratamento da oralidade. Acreditamos em um caminho que aponte para os gêneros textuais públicos, na simulação de situações de contato direto com eles nos diversos contextos de uso da língua a ser sugerido pelas escolas, sem deixar de considerar os princípios gerais da disciplina Língua Portuguesa, seguindo o que orienta o Guia do LD,

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente e sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2014, p. 12)

O MEC, ao formular um documento como esse, entende ensino deve ir além do aprendizado das regras gramaticais, ou à leitura de clássicos.

Contudo, os livros didáticos atuais ainda estão presos às questões normativas, já que

[...] no terreno da língua e de seu ensino, um livro didático de português que não trouxer seus “pontos de gramática”, nem que seja na forma de apêndice normativo, parece correr o risco de despertar desconfiança junto à comunidade de pais, docentes e pedagogos em geral. (BAGNO, 2013, p. 19)

Uma proposta baseada apenas nas regras gramaticais não satisfaz as necessidades da sociedade que necessita entender e utilizar as inter-relações entre língua, sociedade e cultura.

Em se tratando da oralidade formal, importa apresentar suas características específicas, entender que elas variam de acordo com cada gênero e que, por isso, diferem das variantes informais que ocorrem nas interações cotidianas. Se o livro didático trouxer propostas sistematizadas de uso dessa oralidade pública por meio de uma sequência didática, nas quais todas as etapas sejam cumpridas, usando uma metodologia adequada, situações reais de uso da fala, certamente, esse ensino constituir-se-á em um forte mecanismo de aquisição da competência oral e esse aprendiz terá segurança ao se deparar com situações de usos formais da língua.

O Guia do LD avalia a qualidade das coleções que serão enviadas para serem escolhidas pelo professor e como se dá a estruturação linguística.

O *Guia* pretende dar ao docente subsídios para um EM inovador, compatível com as tendências teóricas e as orientações oficiais contemporâneas, as resenhas procuram explicitar como e em que momentos cada coleção trabalha, nas partes, unidades e seções que adote, a **leitura**, a **produção de textos**, a **oralidade** e a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem, incluindo aí a sistematização dos **conhecimentos linguísticos/literários** correspondentes. (BRASIL, 2014, p. 19)

As coleções avaliadas e aprovadas pelo Guia são todas de boa “qualidade” e, a esse respeito,

[...] isso significa, desde logo, bons livros didáticos, que constituem material recomendável para o ensino de língua portuguesa as escolas públicas e que apresentam, todos eles, qualidades, que justificam sua inclusão no programa de compras do governo. (BAGNO, 2013, p.10–11)

De forma alguma, queremos dizer que os LD não apresentam insuficiências. Como nosso foco é a oralidade, importa destacar que, mesmo nas coleções bem avaliadas, a abordagem a esse tema ainda é bastante limitada de acordo com PNLD,

[...] a oralidade aparece, nas demais coleções, como atividade meio, e não como atividade-fim: em algumas obras, episódica e pontualmente; em outras, de forma regular e significativa. Em consequência, a linguagem oral é tratada como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes, deixando-se de lado os usos públicos e formais da oralidade. Na grande maioria dos casos, não há orientações específicas; em outras coleções, as instruções são genéricas, restritas ao indispensável para viabilizar o encaminhamento do trabalho com leitura, escrita ou conhecimentos linguísticos. Seja como for, o manual do professor, nessas coleções, sempre faz alguma consideração sobre a relevância pedagógica da oralidade; algumas vezes, propondo parâmetros didáticos para sua exploração em sala de aula. (BRASIL, 2014, p. 25)

Entretanto, mesmo diante das orientações curriculares nacionais, ressaltamos os inúmeros desafios enfrentados pelos professores os quais vão desde a desvalorização profissional até os questionamentos sobre o quê, como e por que ensinar. Nesse sentido,

Finalmente, os materiais didáticos disponíveis são repetitivos, e pressupõe uma homogeneidade entre os alunos que não existe mais. A tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: recicla-se, reagir contra o círculo da incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira. Vejamos em que medida os estudos sobre a língua falada – que são uma das consequências do desenvolvimento da pragmática - poderão nos ajudar no aparelhamento científico do professor. (CASTILHO, 1998, p.13),

Ao finalizar essa discussão, sem, contudo, esgotá-la, entendemos a importância de a oralidade estar cada vez mais presente nos textos que ocupam o LD, em situações contextualizadas, visto que o trabalho com essa modalidade da língua favorece o desenvolvimento da competência

comunicativa, textual (oral e escrita), além do domínio de diferentes registros dessa modalidade.

2.2.3 A Oralidade nas Provas do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é relativamente novo e está na sua décima oitava edição, o que acaba dificultando a formulação de um perfil para o mesmo. Organizado pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira INEP, esse exame surge a partir da necessidade instaurada na LDB (1996), de mudança curricular na educação básica. O Ensino Médio passa a ser público e obrigatório a todos. Com o passar do tempo, há uma obrigatoriedade de o governo ofertá-lo, porém a obrigação de que todos cursassem deixa de existir. Conforme,

A formação média como etapa integrante da educação básica e a convicção de que há conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania, que deve ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, estão igualmente pressupostas no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional em andamento no país, tais como SAEB e o ENEM. Essas avaliações ganharam corpo a partir da segunda metade da década de 1990, período em que a expansão do atendimento no E.M. começa a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integrar a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação da educação básica sob a ótica do direito. (MARCUSCHI, B., 2006, p. 58)

Nesse aspecto, as Orientações Curriculares vêm exigir um ensino pautado em competências, na contextualização e na interdisciplinaridade, como uma forma de renovação do ensino, além da exigência de novos processos avaliativos. Em 1997, foi realizada a primeira edição do ENEM, após a criação de políticas públicas de avaliação na busca de avaliar o desempenho dos alunos. A princípio, o ENEM teve por objetivo fazer uma autoavaliação dos alunos concluintes.

Em 2009, o exame passou por uma reformulação e trouxe uma nova configuração na qual se evidenciou a função, certificação para conclusão do Ensino Médio para alunos maiores de dezoito anos. Outro aspecto a ser

abordado é que havia um custo por inscrição para que o aluno pudesse realizar o exame, uma das hipóteses cogitadas para justificar a baixa adesão ao exame.

A partir de 2001, o MEC conseguiu que a maioria das universidades aderisse ao exame; além do mais, o exame tornou-se gratuito para os alunos das escolas públicas. Assim, o ENEM consegue uma maior adesão. Porém, como não há vagas para todos nas universidades, o exame passou a ter a necessidade seletiva. Desde 2009, o exame passou a ser a porta de entrada nas Universidades e Institutos Federais ou instituições privadas, através do Programa Universidade para Todos (doravante, ProUni), por meio dos sistemas de bolsas parciais ou totais.

Gradualmente, a instituição do exame tem provocado uma mudança de mentalidade no ensino tradicional. Hoje já conseguimos observar, professores questionando o ensino da gramática normativa, uma vez que o exame busca um ensino pautado na interdisciplinaridade, visando a resolução de problemas do cotidiano por meio do desenvolvimento de competências, objetivando chegar às habilidades que são a base dessa proposta. Para Marcuschi, B, (2006, p. 63) “O ENEM quer saber se a escola está ensinando ou não as competências que seriam de sua responsabilidade, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje postos pela sociedade”.

Finalmente, “descobrem” que o acúmulo de conteúdo não satisfaz mais as exigências para alcançar a formação do aluno. Cobrar uma gramática descontextualizada, Nesse sentido, Antunes (2003, p.31) “amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia”, não faz sentido quando se almeja preparar para o exercício da cidadania.

Nas novas diretrizes do ENEM, o conteúdo passa a ser ensinado e a ser veiculado às questões sociais, através do processo de interação com outros saberes adquiridos ao longo da formação do E.M. O exame propõe que, ao terminar essa etapa da educação básica, o aluno tenha o domínio da variante formal da língua e saiba analisar diferentes textos, considerando as funções da linguagem.

Um dos eixos da matriz de referência do ENEM refere-se ao domínio da norma padrão da Língua Portuguesa bem como de outras linguagens, conforme pode ser observado na Matriz de Referência do ENEM, organizados por nós em um quadro e constante nos Apêndice “G” desta pesquisa.

Dentro dessa matriz de referência, percebemos que o ensino deve ser baseado nas competências e, a partir delas, chegar a determinadas habilidades relativas ao estudo dos gêneros textuais, estrutura textual, leitura, linguagem corporal, leitura e compreensão de textos literários, aspectos linguísticos, norma culta, variação linguística. Também é contemplado o estudo dos gêneros digitais, presentes na sociedade atual.

Em relação à oralidade, cabe ressaltar não haver nenhuma competência específica para tal, mas, dentro da perspectiva interacional e dialógica do ENEM percebemos que essa modalidade da língua vem aos poucos sendo incorporada.

2.2.4 O Curso de Letras-Português da UNIR e sua relação com a Oralidade

Discutiremos, aqui, o papel do Curso de Letras-Português ofertado em Porto Velho pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, instituição pública federal responsável pela formação inicial dos professores/as de Língua Portuguesa.

Ao atentar para a história da educação superior no Brasil, vamos perceber que ela aconteceu tardiamente, trezentos anos após a chegada dos portugueses ao Brasil; os primeiros cursos superiores foram Medicina e Engenharia, mas influenciado pela classe intelectual portuguesa, o Brasil nutria uma atração pelas Letras e, embora não tivesse uma universidade exclusiva para tal ensino, os jesuítas se encarregaram do trabalho com a gramática, a retórica, a poesia e o latim que era a língua usada pelos intelectuais de Coimbra.

Institucionalmente, os primeiros cursos de Letras nascem em São Paulo e no Rio de Janeiro por volta de 1930. Ao longo do tempo, o curso de Letras tem assumido um novo perfil provocado pelas novas exigências do currículo. Atualmente, o MEC tem tido a preocupação de melhorar a educação básica e o

ensino superior e isso vem ocorrendo gradativamente, principalmente após a publicação da LDB (1996) que prevê autonomia para instituições educacionais atrelarem o conhecimento teórico com a prática, fazer com que o conhecimento acadêmico seja útil fora da Universidade e exercer a flexibilidade, entre outras questões.

A formação no curso de Letras, até metade do século XX, era pautada no cânone literário e, apesar de já estar fortemente influenciada pela Linguística, ainda se matinha bastante tradicional; o ensino era chamado de “Belas Letras”. De acordo com,

O estudo das “Letras” ou das “Belas Letras” como também se dizia, era regido por ideias e ideais muito elitistas, aristocráticos, (além de sexistas, já que as mulheres não estavam incluídas), por critérios antiquados de elegância e bom gosto, o que fica evidente já pelo uso do adjetivo “belas”. O que cultivava e cultiva nas “Belas Letras” era uma literatura clássica, toda composta de autores devidamente mortos e enterrados: só merecia estudo a “grande” prosa, a “grande” poesia, a “grande” dramaturgia... Literatura oral nem pensar! Literatura alternativa, marginal, transgressora? Zeus nos livre! Literatura escrita por mulher? Imagine! Desde quando as mulheres escrevem coisa séria? Literatura de autor vivo? De jeito nenhum: era preciso que ele fosse “imortalizado” pelas Academias de Letras. (BAGNO, 2013, p. 24)

O autor em questão atenta para o fato de que vem daí a noção de ensino de português arcaico e literário que provoca pavor em muitos estudantes. Para Bagno, mesmo diante das perspectivas da Sociolinguística como disciplina, o Curso de Letras continua antiquado, voltado quase que em sua totalidade para os estudos da literatura canônica. Embora o ensino de literatura seja importante, torna-se importante, mudar o ensino nas escolas públicas e particulares, o curso de Letras pode empenhar-se em propor disciplinas que tratem da língua viva que circula socialmente e não um modelo ideal de língua. Bagno (2013) acredita que a realidade dos cursos de Letras é desastrosa, porque, ao tentar assumir duas funções, acaba não dando conta de nenhuma; não forma bons professores e nem bons pesquisadores. Para o autor, as instituições encarregadas desse curso deveriam focar na formação docente. Posteriormente, caso fosse do interesse do professor, ele ingressaria em uma especialização e desenvolveria uma pesquisa. Ademais, o autor

afirma que, durante o processo de formação do professor, as Universidades trabalham disciplinas que não contribuem, de fato, para a formação do professor. Assim,

Na universidade onde trabalho, por exemplo muitas das disciplinas de sintaxe são dadas exclusivamente na perspectiva do gerativismo chomskiano, uma teoria linguística que, por mais interessante que seja do ponto de vista filosófico, não tem contribuição nenhuma a dar a alguém que, saindo da universidade, vai ter que enfrentar a sala de aula. A tentativa que se fez, nos anos 1970, de aplicar o gerativismo ao ensino de português foi um estrondoso desastre. (BAGNO, 2013, p. 27)

O autor chama, ainda, a atenção para o fato de haver necessidade da criação de disciplinas aplicáveis na sala de aula, pois o objetivo do curso de Letras é formar professores. Por isso, critica a ênfase demasiada dada às disciplinas que não têm aplicação no ensino básico. Nesse sentido, elas se tornam “irrelevantes”.

Concordamos, em parte, com o autor, principalmente porque vivenciamos os “problemas” apresentados por ele (disciplinas que não contribuem com a formação docente, teorias ultrapassadas etc); no entanto não há como ignorar aspectos teóricos importantíssimos para os estudos da linguagem. Sabemos que formar professores e pesquisadores é o grande desafio das Universidades e, no caso específico, dos cursos de Letras principalmente.

O curso de Letras-Português ofertado pela Universidade Federal de Rondônia no município de Porto Velho faz parte dos muitos cursos ofertados pela UNIR, conforme salienta,

Em julho de 1982 (logo depois da transformação do território para a categoria de Estado, em 1981), foi criada a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que incorporou os cursos da FUNDACENTRO (Administração, Ciências Contábeis e Economia); em 1985, a UNIR incorporou os alunos oriundos dos cursos do NUFPA. Em 1983, deu-se início à criação dos cursos de Licenciatura, dentre os quais Letras é o mais antigo, criado naquele mesmo ano. (SAMPAIO, 2009, p. 52)

Criado em 1983, quase concomitante com a criação do Estado de Rondônia em 1981 e com a criação da própria instituição em 1982, surgiu em decorrência das pressões sobre o governo por parte das classes mais favorecidas.

[...] ainda na década de 60, foi a atuação do conhecido Projeto Rondon: muitos estudantes e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS – vinham em missões para a cidade de Porto Velho. O contato com os jovens universitários despertou, na população local, o desejo de prosseguimento de estudos em nível superior; a sociedade, então – em especial as famílias mais abastadas, que dominavam a política local – começou a exercer pressão sobre o governo, a fim de criar, em Porto Velho, uma instituição de Ensino Superior, pois os jovens, ao concluírem o Ensino Médio, saíam para estudar em outros estados, especialmente no Amazonas (Universidade Federal do Amazonas – UFAM – em Manaus) ou Pará (Universidade Federal do Pará – UFPA – em Belém) (SAMPAIO, 2009, p. 50)

Nesse contexto, surgiu o curso de Letras, com algumas dificuldades de infraestrutura e de operacionalização. Conforme a referida autora,

O curso de Letras foi criado com um quadro de professores bastante precário, tanto em quantidade quanto em formação. No período de 1983 a 1985, por exemplo, havia apenas 02 professores especialistas para atender as disciplinas da área de Língua Inglesa; as áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura contavam, no total, com 12 professores - a maioria com titulação de especialistas - que atendiam também a disciplina de Língua Portuguesa em todos os outros cursos da UNIR. Não havia nenhum doutor no quadro de professores. (SAMPAIO, 2009, p.57)

Podemos afirmar que houve um considerável avanço em relação à educação superior no estado. Por outro lado, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Letras da Unir entende que parte das mudanças ocorridas no curso sejam em decorrência da reflexão sobre a língua, seus usos e os fatores culturais que a envolvem como objeto de estudo do futuro professor. Conforme estabelecido no,

Acredita-se que graduação aqui proposta, precisa legitimar múltiplas tradições de conhecimento, desafiar as complacências com relação ao eurocentrismo, afirmar as vozes

das pessoas oprimidas, reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes, em nossas salas de aula, criando uma pedagogia dialógica. (PPC/LETRAS-UNIR, 2013, p. 6):

A fim de afirmar essa dialogicidade proposta no PPC/Letras, o curso tem como principal característica ser “pluridisciplinar”, pois tem a intenção de abordar a pesquisa, a extensão e o ensino, partindo dos saberes amazônicos, para contextos maiores, nacionais ou internacionais. Esse documento surgiu como um instrumento condutor rumo a ações institucionais que atendam as novas exigências da educação superior. O PPC/Letras-UNIR informa que

[...] seguindo as diretrizes formada pelo MEC, busca formar um professor que tenha o domínio da língua, não só oral, mas também escrita, humanista, crítica e reflexiva, devidamente qualificado para o exercício da atuação docente, prezando pelo rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos e morais (PPC/LETRAS-UNIR, 2013 p. 17).

O espaço dedicado à oralidade no curso de Letras ainda é pequeno, pois há pouca reflexão sobre essa atividade de ensino e não há disciplinas obrigatórias que abordem o tema de forma particular. Ao observarmos a ementa do curso, percebemos que é feita uma pequena abordagem na disciplina de Sociolinguística, a qual visa, dentre outras questões, o PPC/LETRAS-UNIR, (2013, p. 69) “ao estudo do comportamento dos falantes em comunidades linguísticas” e “estuda ainda as manifestações de fala e de escrita entendidas como práticas de diferentes segmentos sociais”.

De acordo com os documentos oficiais já mencionados, espera-se que o profissional de Letras esteja apto para lidar com a língua oral e escrita em diferentes contextos sociais e nos variados estilos, desde os mais informais aos mais formais. O documento traz uma disciplina eletiva chamada “Oralidade na Escola”, com carga horária de quarenta horas. A disciplina tem por objetivo

Aprofundar as discussões sobre as relações entre fala/escrita e oralidade/letramento e os modos de funcionamento da fala nos variados contextos de interação. Apresentar o ensino de gêneros orais formais públicos com base nos pressupostos dos PCN de Língua Portuguesa. (PPC/LETRAS, 2013, p. 69)

É relevante destacar que, mesmo tendo um tempo ínfimo, num curso que tem duração de quatro anos, é uma disciplina que tem objetivos claros em relação ao trabalho com a modalidade oral em paralelo com a escrita.

Outro aspecto a ser observado, ao formar o sujeito, é o perfil do professor, afinal é um curso de Licenciatura em Letras. Portanto, os egressos, supostamente, concluem o curso com essa identidade adquirida, mesmo que ele ainda não atue em sala de aula. Nesse sentido, as disciplinas de Estágio Supervisionado atuam como “carro chefe” para levar a prática da oralidade à sala de aula. Porém, isso não vem ocorrendo e a oralidade ainda é ausente nos planos de ensino voltados para os estágios de regência, conforme relatos dos alunos e professores.

Vale ressaltar que o aluno de Letras/Português é um futuro professor e sua competência nas duas modalidades da língua o habilitará a usá-las com desenvoltura na prática pedagógica e fazer com que seus futuros alunos também adquiram essa fluência no uso da língua materna.

Apesar do pouco espaço dedicado à oralidade, o curso de Letras-Português da UNIR tem tentado cumprir com as exigências das diretrizes nacionais educacionais, cabendo, apenas, abrir mais espaço de aprendizagem que contemple essa modalidade da língua em um trabalho paralelo à escrita e à leitura, práticas que, quanto mais acesso o sujeito da aprendizagem tiver, mais elevado será o grau de letramento dele.

SEÇÃO 3: ANÁLISE E RESULTADOS

3.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para esta Seção, estabelecemos categorias de análise, a *posteriori*, ou seja, após tratamento dos dados, seguindo critérios baseados na exploração do material e das respectivas interpretações, o que nos permitiu a sistematização das ideias iniciais e a elaboração de determinados indicadores para avançar na fundamentação dos dados.

Na busca pelos objetivos traçados e considerando as recorrências obtidas no *corpus* analisado, estabelecemos as seguintes categorias de análise: A Oralidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio; Linguagens e Códigos do ENEM e a Oralidade; A Sala de Aula no Ensino Médio; O Curso de Letras-Português da UNIR.

A finalidade é discutir a temática proposta, respondendo aos objetivos desta pesquisa. A distribuição em categorias permite uma análise mais aprofundada e, ao mesmo tempo, evidencia o cruzamento dos dados coletados nos livros didáticos, nas avaliações do ENEM, na fala dos alunos do ensino médio, do curso de Letras-Português da UNIR e na fala dos professores.

A seleção dos itens obedeceu aos critérios de representatividade, de modo que os conceitos apontados na base teórica auxiliassem nas análises das categorias contempladas.

Primamos por valorizar o gênero oral formal sem esquecer os sujeitos capazes de falar em eventos variados de letramentos sociais em uma perspectiva interacional, conforme Street (2014) que enfatiza a natureza social do letramento, em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma” do letramento.

Assim, reconhecemos que o letramento oral é uma prática em contextos reais e leva em consideração as relações de poder.

3.1.1 A Oralidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Diante das discussões teóricas expostas na Seção 1, fizemos uma reflexão sobre o espaço da oralidade ocupado nos livros didáticos: *Português, Ideias e Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, distribuídos através do PNLD, pelo FNDE/MEC, usado na rede estadual de ensino adotado pela escola Orlando Freire e *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*, de Maria Lucia de Oliveira, Paulo César Dias de Moura e Regina Lúcia Péret Dell'Isola, adotado pelo SESI escola. Ao contrário do primeiro livro, o segundo foi usado em 2015, não havendo necessidade de devolução no final do ano letivo.

O LDP adotado pela escola Orlando Freire foi escolhido em 2014 para ser usado por três anos: 2015, 2016 e 2017. Dentro da proposta do livro, intentamos verificar qual o espaço destinado aos gêneros orais.

Para manter a organização didática, identificaremos os livros como LDP1 e LDP2, respectivamente.

3.1.1.1 LDP1 - Português, Ideias e Linguagens

Em LDP1, temos os eixos de ensino divididos em cores: a cor lilás representa a seção que aborda questões de literatura; a azul destina-se à produção de textos; a verde trata dos usos e reflexões e o vermelho aborda a interpretação de textos. Cabe ressaltar a seção dos usos e reflexões que deveria trabalhar com a relação entre escrita e fala, com sequências didáticas textuais orais ou escritas na perspectiva interativa e acaba restrita à reflexão das regras gramaticais.

De acordo com Marcuschi (2001), percebemos um enorme esforço do LDP1 em manter um ensino, mesmo que documentos argumentem contrariamente, ainda presos ao universo normativo e às questões historiográficas da literatura canônica. Outra incoerência a ser observada no livro é a parte introdutória que deveria vir no início do LD, pois traz todas as orientações para o trabalho do professor e aparece somente no final na página 405. Ademais, na introdução vem postulada a apresentação do livro, filiações

teóricas e metodológicas e a formatação do LD – os assuntos abordados, de modo geral, leitura, literatura, produção de texto, revisão e reescrita. A oralidade não é sequer mencionada na introdução. Embora seja uma obrigatoriedade no ensino de LP, ela não é tratada no material didático como um eixo de aprendizagem.

Em oposição às poucas atividades sobre à oralidade, ocorre no livro a supervalorização do cânone literário, desprezando outros gêneros como cordel, poesia marginal, regional. Ao desconsiderar esse tipo de manifestação linguística, o LD corre o risco, mesmo que não seja a intenção, de promover o preconceito linguístico. O PNLD traz um quadro esquemático que aponta os pontos fortes e fracos trazidos pelo livro em relação ao trabalho com a linguagem.

Figura 07 – Quadro esquemático sobre os pontos fracos e fortes da obra

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre os autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com os conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
Destaque	Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino.
Programação do ensino	Para as escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.
Manual do professor	Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 57)

Com base na observação do quadro elaborado pelo PNLD, podemos constatar as nossas suspeitas: o trabalho de reflexão das práticas linguísticas, sejam elas orais ou escritas, ainda não são satisfatórios, em especial com a modalidade oral, visto receber menos atenção no LDP1.

O trato com a oralidade é algo previsto nas Diretrizes Nacionais já citadas anteriormente.

O tratamento da oralidade se realiza pela exploração de algumas estratégias de expressão oral, que se apresentam em sugestões de debates, seminários, dramaturgias. As atividades distribuem-se no eixo de “Produção de Texto” e nos “Projetos” ao final das unidades, a exemplo de “Palavra em Cena”, em que os estudantes terão de fazer a leitura dramática e uma representação teatral, no primeiro volume; e “Declamando cantigas e sonetos”, em que há possibilidades de os estudantes fazerem leitura dramatizada, exposição oral, conversa, conto no mesmo volume. A metodologia adotada segue um padrão mais ou menos semelhante nos três volumes: há uma explicação sobre a estrutura do gênero oral solicitado, depois orientações de como planejá-lo, prepará-lo e apresentá-lo e referências à postura a ser assumida pelo orador e à linguagem que deve empregar. Em síntese, nota-se uma visível progressão e sistematização de estratégias e procedimentos de uma unidade para outra e de um volume para outro. (BRASIL, 2014, p. 60)

A análise nos permite dizer que, parte das atividades descritas, corresponde à prática de oralização da escrita, carecendo de uma reflexão sobre os usos sociais da oralidade. De acordo com o PNLD (2014) houve uma progressão no trabalho com a oralidade, entretanto, na prática, é muito limitado o espaço dessa modalidade no LDP1. Aparecem algumas insinuações de abordagem da oralidade por meio de atividades com tirinhas. Geralmente elas tratam da questão da colocação pronominal para “passar para a norma padrão” a linguagem oral, predominando a contextualização histórica da literatura e as classificações gramaticais. Apesar disso, o LDP1 do segundo ano, traz a sugestão de, pelos menos, quatro atividades que contemplam a modalidade oral através dos gêneros públicos formais.

É importante o trabalho com um gênero oral público, pois entendemos que o aluno já domina as situações de informalidade, por isso precisamos criar estratégias para que ele ultrapasse os usos informais.

No capítulo quatro, seção azul, há a sugestão de trabalho pautado no gênero mesa-redonda. Marcuschi (2002) declara ser impossível se comunicar se não for por um gênero textual. Essa sugestão segue uma sequência didática, ou seja, o trabalho com esse gênero ocorre de forma sistematizada conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) já apresentada. A proposta da sequência didática consiste no percurso transcorrido desde o momento inicial até a execução final do gênero, visto que o trabalho escolar aborda os gêneros textuais desconhecidos ou aqueles já conhecidos pelo

aluno, mas que ele, não tem segurança para usá-los. Vejamos alguns exemplos:

Mesa-redonda

- O que é mesa-redonda;
- Organização da mesa-redonda;
- Produção de uma mesa- redonda;
- Planejamento do texto;
- Realizando a mesa-redonda;
- Avaliação da mesa-redonda. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 155)

A atividade localizada na seção azul é destinada ao exercício da produção de textos. Os autores propõem um trabalho com o gênero textual, mesa-redonda , observando desde o momento inicial até o último momento, a avaliação.

O LDP1 traz na seção vermelha intitulada “vivências”: uma proposta de trabalhar com um “Sarau Gótico”. A orientação de Cereja e Magalhães (2013, p. 214) é: “Memorizem os textos e ensaiem, buscando a melhor expressão oral possível. Na apresentação, utilizem como fundo músicas de bandas góticas”. Nesse caso, temos uma atividade de oralização da escrita e não uma atividade de uso real da oralidade. No exemplo citado, temos uma amostragem do que a maioria dos LDP e das escolas fazem ao abordar a temática. Contudo, esse eixo de aprendizagem é referenciado nos documentos oficiais – PCNEM (1999) como um grande domínio a ser trabalhado ao lado das outras práticas sociais de leitura, escrita e análise linguística.

Na sequência, LDP1 traz a proposta de produzir um debate com o tema Cereja e Magalhães (2013, p.363) “a montanha russa do crescimento”. Observando o planejamento, percebemos a rapidez na abordagem do assunto, ocupando apenas seis linhas da página do livro. Em seguida, tem-se a indicação de como produzir um editorial, um gênero escrito que ocupará quase toda a página, qual apresenta também a sugestão de trabalhar com a entrevista. Na seção azul, intitulada “trabalhando o gênero”, os autores fazem uma explicação sobre a entrevista ser um gênero tipicamente oral, além de tratar da diversidade das entrevistas, salientando a diversidade de tipos de entrevistas, destacando a entrevista jornalística, um gênero oral público de mais abrangência. Assim, o gênero para Marcuschi (2008, p. 149) é um

“artefato cultural”, sendo imprescindível na comunicação, é também um fato social entendido dentro de um discurso situado.

No final do livro, na parte “sugestões de leitura e análise”, os autores indicam algumas sugestões de leitura da literatura brasileira e portuguesa, sempre na perspectiva da literatura canônica. Na página 462, há a proposta de uma atividade oral, correspondente ao “o julgamento de Capitu”, a qual mostra-se atividade essa, ao nosso olhar, bastante interessante, porque, a partir dela, os alunos podem entender a dinâmica de um tribunal e da modalidade da língua a ser usada em uma situação como esta. A sugestão é envolver toda a sala para decidir se Capitu incorreu em adultério. Os autores propõem a participação ativa do professor no julgamento, sendo um dos jurados, fazendo parte da plateia ou do júri. Outra observação relevante nesse estudo é que os autores, ao sugerirem a realização da atividade, sigam “passo a passo”, ou seja, uma sequência didática. De acordo com a visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já citados anteriormente, uma sequência didática é um conjunto de atividades organizada, observando uma sistematização em torno do gênero escolhido. Se a ideia é a de trabalhar com o júri simulado, tem-se a necessidade de adequação a situação comunicativa.

Julgamento de Capitu

- Os autos;
- Definindo os papéis;
- Estabelecendo as regras;
- Preparando a sala;
- Colhendo as informações. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 462-463)

As atividades com a oralidade no LDP1 são apresentadas de forma esporádica; no total, são 464 páginas e apenas 13 delas trazem a indicação de um trabalho com a oralidade, o que nos dá um percentual de mais ou menos 2,80%. Porém, se levarmos em consideração que o sarau gótico é uma atividade de oralização da escrita, esse percentual diminui.

No LDP1, as atividades voltadas para a oralidade são com os gêneros orais públicos, mas o espaço maior é destinado às atividades de escrita e de literatura, as “famosas” escolas literárias. Constata-se, portanto, que a oralidade ainda não é vista como um eixo condutor de aprendizagem

significativa e possibilitadora de outros eventos de letramento, inclusive a escrita.

3.1.1.2 LDP2 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

O LDP2 mostrou-se ainda mais restrito no que tange à oralidade, pois centra suas atividades nas classificações gramaticais, enfatizando os gêneros textuais escritos e não abordando a literatura. Com isso, o livro acaba desconsidera atividades significativas de uso da fala.

Grande parte das atividades é do tipo “decida com seus colegas”, “discuta com o colega” e “reúna-se com os colegas”, embora, o LDP2 apresente uma proposta teórica de linguagem pautada no movimento em Bakhtin, Marcuschi, Rojo e Os PCNEM. Esses autores discutem as questões atuais da linguagem, principalmente nos PCN reconhecem que o homem se constitui pela linguagem. No entanto, o livro analisado apresenta uma proposta de trabalho bastante tradicional, limitando a sua abordagem quase que exclusivamente voltada para as questões gramaticais. As autoras de LDP2 assim se posicionam:

A coleção de Língua Portuguesa é resultado de um trabalho pautado em um projeto de ensino alinhado com os documentos oficiais relativos ao Ensino Médio e cumpre a função de contribuir para que os alunos desse segmento tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (OLIVEIRA, MOURA e DELL'ISOLA, 2015, p. 3)

Seguindo a proposta do livro em questão e de acordo com os dizeres da própria obra que assegura superar as concepções conservadoras da linguagem, as autoras do LDP2 ainda afirmam:

Nossa abordagem supera a concepção de língua como um sistema autocontido e autossuficiente. Consideramos a dinamicidade linguística, levando em conta que o estudo da língua envolve vários elementos que conduzem à inserção social dos indivíduos. Essa inclusão deriva de conhecimento de diversas formas assumidas pela linguagem a serviço da interação dos membros de uma sociedade. (OLIVEIRA, MOURA E DELL'ISOLA, 2015, p. 4)

O LDP2 (2015) possui duas unidades divididas em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de texto e contexto; o segundo, de coesão textual, o terceiro da construção do sentido e o quarto capítulo trata dos articuladores textuais. A parte destinada à produção de texto pressupõe um ensino que vá contemplar a oralidade ao postular a seguinte informação,

A língua escrita está mais presente na leitura do que na redação de textos. Entretanto, sabemos o quanto é importante que o aprendiz desenvolva a habilidade de praticar a oralidade e a escrita para se tornar pessoa qualificada ampliar seus conhecimentos e capacitada a ser cada vez mais competente em sua atuação pessoal e profissional. Não apresentemos a fala e escrita como uma dicotomia. (OLIVEIRA, MOURA E DELL'ISOLA, 2015, p. 13)

Apesar de o aporte teórico apontar para a oralidade, todavia, na prática, LDP2 dedica-se, em grande parte, ao ensino da gramática normativa e à abordagem de alguns gêneros textuais escritos.

Ao final de cada capítulo aparecem as seguintes indicações: “palavra escrita”, “em síntese”, “questões do ENEM” e “conhecimentos de rede”. Não há menção direta ao trabalho com os gêneros públicos orais. No entanto, a página 16, traz como atividade uma situação enunciativa em que os interlocutores conversam sobre o uso da linguagem técnica e, por isso, há uma dificuldade para os profissionais leigos. A imagem faz parte da capa do caderno Jornal Folha de São Paulo, publicada em 24 de junho de 2003, seguida de questões, conforme a seguir.

Figura 08 – Imagem do LDP2.



Fonte: Oliveira; Moura e Dell'Isola, 2015, p.16

Questão 11⁹- Na ilustração, há dois homens conversando. De acordo com o contexto,

a) A fala do homem deve ser incompreensível para os que atuam em sua área.

b) A imagem ilustra a afirmativa que a segue: de que é fácil falar difícil.

c) A matéria de capa será desenvolvida na página 8 de outro caderno.

d) O homem que fala é o leigo e o outro que escuta é o profissional.

e) O linguajar de um evidencia que ele não sabe falar a língua portuguesa.

Questão 12 – De acordo com o texto, “falar difícil é fácil” por que basta que

a) O locutor e o ouvinte saibam o assunto da conversa.

b) O locutor empregue palavras que não existem no idioma.

c) O locutor empregue termos a que o ouvinte não tenha acesso.

d) o ouvinte encontre sinônimos que favoreçam a interlocução.

e) O ouvinte seja capaz de simplificar o que foi dito pelo locutor.

Com base nas reflexões feitas, entendemos que a atividade desconsidera os aspectos constitutivos da língua e de adequação linguística,

⁹ A alternativa correta está em destaque.

evidenciando o uso de um jargão¹⁰ profissional com uma pessoa leiga. Há, na verdade, uma associação entre a linguagem formal e informal, atividade corriqueira na maioria dos LDP. Assim, percebemos a falta de clareza na elaboração da proposta didática para o ensino da modalidade oral, além das raras sugestões de atividades que desconsideram a realidade sociocultural de cada falante.

As outras questões seguem a mesma linha das descritas acima e foram formuladas a partir da capa da revista. Ainda na página 16, há uma atividade para empregar os ditados populares, gênero originariamente oral e que com o desenvolvimento da escrita, passaram a figurar nos LDP.

Nova mensagem De Leo/lele_2011@zetamail.com.br

Destinatário zywd@yahoo.com.br

Assunto início das aulas

Sexta-feira, 30 de março de 2014, 8:18

Oi cara!

Tô te enviando esta mensagem para te dizer que a fêmea ruminante deslocou-se para terreno sáfaro e alagadiço.

Eu rompi a face, creditei o maior primata: fui à exposição de Cândido Portinari no Cine Teatro Brasil e enfrentei a maior fila.

Degluti um batráquio, mas fiquei na fila que não andava. Até que decidi derrubar, com a extremidade do membro inferior, o suporte sustentáculo de uma das unidades de acampamento. Resolvi procurar alguém que pudesse resolver a situação e acabei furando a fila. Não é prosopopeia flácida para acalentar bovinos.

Quando chegar aí, vou derrubar com intenções mortais. Vou escrever um manifesto contra as filas, mas só quando sair da delegacia: fui preso por desacato à autoridade.

Vc pode justificar a minha ausência com os professores aí da escola?

Saudade. Leo

Com base nessa mensagem, responda às perguntas a seguir. (achamos pertinente ir direto a letra B, visto que a letra A, não apresenta característica de um enunciado que envolva a oralidade).

b) Em sua mensagem, Leo empregou, de modo bastante peculiar, alguns ditos populares muito conhecidos. Procure identificá-los e reescreva-os.

¹⁰ É um tipo de linguagem usada por determinado grupo de profissionais, gírias usadas por determinados grupos.

Figura 09 – Quadro atividade do LDP2

1. A fêmea ruminante deslocou-se para terreno sáfaro e alagadiço.	R: A vaca foi pro brejo
1 Prosopopeia flácida para acalantar bovinos.	R: Conversa mole pra boi dormir.
2 Romper a face.	R: Quebrar a cara.
3 Creditar um primata.	R: Pagar um mico.
4 Derrubar, com a extremidade do membro inferior, o suporte sustentáculo de uma das unidades de acampamento.	R: Chutar o pau da barraca
5 Derrubar com intenções mortais.	R: Cair matando.

Fonte: Oliveira; Moura e Dell'Isola, 2015, p.16

A atividade tende a ser uma referência, no sentido de diagnosticar as vivências dos alunos do segundo ano do Ensino Médio, por acreditar que os ditados populares são gêneros textuais presentes no contexto dos alunos. Cabe destacar a importância do papel do professor em atividades como essas, pois o que se espera dos alunos são respostas de acordo com o ditado popular adequado; e mais, que consigam atribuir sentidos a fim de ampliar sua competência comunicativa.

Atividades como essas são importantes; todavia, se faz necessário possibilitar ao aluno do Ensino Médio o acesso a outras práticas de linguagem, corroborando para apropriação de conhecimentos linguísticos no nível mais formal, pois o aluno é exposto diariamente às mais variadas situações de comunicação e precisa estar preparado, ou seja, munido de conhecimentos linguísticos

Na seção “conhecimento em prática”, no final da página, há a seguinte indicação:

Instrução: Reúnam-se em grupo de até quatro componentes. Com base na leitura, analisem os trechos das questões a seguir, procurando identificar quais fragmentos podem ser considerados textos. Depois, vamos abrir um debate sobre as conclusões dos grupos. (OLIVEIRA; MOURA E DELL'ISOLA, 2015, p. 26).

Outro aspecto diagnosticado a partir dessa reflexão, nas poucas atividades existentes, é que, ao trazerem uma abordagem mínima da modalidade oral, desconsideram desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004) sobre a importância da sequência didática, a qual evidencia o estudo dos gêneros textuais, de forma sistemática e organizada, possibilitando o acesso ao texto e a reflexão. Cabe destacar que a atividade foi baseada na leitura de um texto anterior, portanto, falta contextualização e sistematização.

O LDP2 contém 172 páginas, das quais apenas seis trazem alguma indicação de abordagem da modalidade oral da língua, um percentual de 3,48%. Em um trabalho sobre a análise de LDP, realizado entre 1978 e 1997, Marcuschi (1997, p.45) “raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas” valida o que dissemos acerca da abordagem da oralidade nos livros didáticos. A reflexão desses dois exemplares de LDP foi fundamental para ressaltar que, mesmo passados alguns anos, pouca coisa mudou em relação ao espaço destinado à oralidade.

Diante das evidências, constatamos que os LDP ainda centram em atividades de escrita. Isso nos autoriza a afirmar que a oralidade ocupa um espaço mínimo, quando, poderia constituir-se em um instrumento facilitador de aprendizagem da escrita para o aluno do Ensino Médio. Sabemos que a aprendizagem da linguagem começa na família, em situações de interações coloquiais, entretanto aquelas que são de uso mais formais, sejam elas escritas ou orais, necessitam ser ensinadas e quem tem a função oficial de ensinar é a escola. Nos documentos oficiais, vimos que o ensino da modalidade oral é enfatizado, mas a prática cede lugar quase exclusivo para as atividades de escrita, o que nos parece uma contradição, visto que tais documentos são norteadores da prática pedagógica.

O LDP2 não sugere atividade oral formal em uma situação real de uso. Percebemos que a abordagem da oralidade é apenas para cumprir as exigências dos documentos oficiais e dar uma satisfação para aqueles que pensam as questões da língua, como se isso fosse suficiente para dar conta da complexidade da oralidade.

Apontamos, através da análise dos dois livros didáticos de LDP, a necessidade de um espaço com maior relevância para a abordagem do trabalho com a oralidade. Por isso, acreditamos que um tratamento igualitário entre escrita e oralidade seja fundamental, pois posicionar-se oralmente não é uma exigência apenas da escola e do mercado de trabalho, mas de todas as instituições que buscam o exercício da cidadania e Street, (2014, p. 130) diz

“uma mescla de meios orais e letrados” Apesar de a oralidade poder contribuir para favorecer o processo de produção de texto, conforme podemos ver no prefácio do livro “espera-se afetar positivamente o processo de produção do texto escrito” Ramos (1997, p. 8), reiteramos nossa crença no aspecto interativo do letramento e da oralidade. Caso contrário, o processo tende segundo Street, (2014, p.130) “a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento”.

Há muito a ser feito para que a concepção autônoma de letramento seja revista no ambiente escolar. Porém, não podemos esquecer que o aluno é um ser que fala e, sendo assim, melhor seria uma abordagem voltada para as práticas comunicativas de letramentos.

3.1.2. A Oralidade nas Questões sobre Linguagens e Códigos do ENEM

No sentido de entender qual o tratamento dado para a oralidade no ENEM, destacamos que o ensino ainda está, em sua maioria, centrado no uso da gramática normativa. Contudo, estudiosos da linguagem como Bagno (2013), Marcuschi (2003, 2008), entre outros, já demonstraram a ineficácia de um ensino de língua que desconsidera fatores extralinguísticos, fundamentais nas interações entre os falantes. Esse tipo de ensino não pode mais satisfazer as necessidades linguísticas dos usuários da língua (oral ou escrita). Assim, os idealizadores do ENEM, preocupados em preencher a lacuna nos processos interacionais, propõem em sua matriz de competências, na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, a ampliação dos conhecimentos linguísticos através da diversidade de gêneros textuais.

No Exame Nacional do Ensino Médio, são avaliadas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologia, Matemática e suas Tecnologias, Essas áreas estão divididas em 180 questões, distribuídas em 120 habilidades, sendo 30 habilidades para cada área. O ENEM, enquanto mecanismo avaliativo tem-se mostrado mais eficiente que os vestibulares

tradicionais, porém é necessário buscar melhorias. Interessa-nos refletir sobre o lugar da oralidade nessa avaliação a fim de verificar que aspectos da oralidade estão sendo contemplados. Analisaremos as três últimas edições: 2013, 2014 e 2015 da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

A área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como um processo cognitivo e social. Além disso, é preciso atentar para o fato de a Matriz de Competências da área de Linguagens não se restringir às questões de Língua Portuguesa, mas contemplar uma gama de outros saberes vinculados às disciplinas de Inglês, Artes, Educação Física e Informática. Por isso, nosso recorte abrange as seguintes competências: competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens. Para o alcance dessa competência, faz-se necessário adquirir três habilidades, conforme Matriz de Referências presentes nos anexos. A competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens. As habilidades a serem desenvolvidas são basicamente três, ligadas ao reconhecimento das tipologias textuais que, como bem sabemos, são limitados (seis no máximo) e o reconhecimento dos incontáveis gêneros textuais. A competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista, abrange quatro habilidades e visa estudar os recursos argumentativos do texto. A competência de área 8 – Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, ligada a reflexão e uso das variações linguísticas, presentes em todas as línguas do mundo, sem deixar de contemplar a variante formal e, por fim, a competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social. Essa competência vislumbra o domínio dos gêneros digitais e o impacto social por eles. Marcuschi (2002) denomina esses gêneros de emergentes, por aparecerem presentes nas mais diversas mídias e apresentam um ‘hibridismo’ desafiador da relação do oral com escrito. Assim,

[...] gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como exemplo a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras, (MARCUSCHI 2002, p.21)

Nesse contexto, espera-se do aluno do Ensino Médio a utilização das diversas formas de linguagem em suas manifestações sociais. Dentro do recorte proposto na área de Linguagem, intencionamos perceber o espaço ocupado pela modalidade oral da língua no ENEM. Além do mais, o sujeito atuante ou conculinte do Ensino Médio já teve acesso às práticas de letramentos mais complexas para compreender textos orais e escritos que serão cobrados no ENEM, conforme pode ser visualizado nos exemplos abaixo.

Questão 106 – ENEM 2013

Até quando?

*Não adianta olhar pro céu
Com muita fé e pouca luta
Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer
E muita greve, você pode, você deve, pode crer
Não adianta olhar pro chão
Virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus
Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!*

(GABRIEL, O PENSADOR. Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo). Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento)).

As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto:

- a) caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.*
- b) cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.*
- c) tom de diálogo, pela recorrência de gírias.*
- d) espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.***
- e) originalidade, pela concisão da linguagem.*

A questão 106 é parte da letra de um *Rap*¹¹ e apresenta traços da variante informal da língua, fundamentada na competência 8 “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. A questão explora duas habilidades: H25 – “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”. A exemplo, temos: “pra, pro, se liga aí” como marca de

¹¹ RAP: é uma palavra que deriva do inglês, também conhecida como emceeing, é uma forma musical embalada de ritmos e poesia que surgiu no século XX, nos grupos negros dentro da cultura hip- hop nos Estados Unidos.

registro coloquial de uma dada comunidade de fala e a H26 – “Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social em diferentes situações de comunicação”. A competência já referida contempla a variação linguística, uso das variantes formais e informais da língua e do contexto de adequação linguística a depender do contexto. Conforme foi evidenciado na H26, há que se desenvolver o reconhecimento das variações linguísticas e seus usos sociais. Nesse viés, entendemos que as variações são mais recorrentes na fala, a qual evidencia os usos reais da língua em situações concretas de interlocução. No texto em questão, verificam-se várias marcas típicas da oralidade: “pro céu... pro chão... se liga aí”.

O uso de competências e habilidades visa a uma aprendizagem pautada nos gêneros textuais, fundamentais no processo de comunicação. Além disso, a letra do *Rap* apresenta o caráter social, não sendo um gênero meramente escolar. Por isso, entendemos a necessidade de o aluno reconhecer e usar os recursos linguísticos para criar e compreender os efeitos de sentidos que um texto como esse possibilita. Nesse sentido, vale dizer que os gêneros textuais são constituidores de ações discursivas, pois, conforme Marcuschi (2008), o aluno, ao dominar um gênero textual, não domina uma forma linguística, mas várias formas linguísticas com objetivos próprios.

Ademais, todo letramento é variável e em conformidade com o contexto social. Para Street (2014, p. 41) “o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. Essa reflexão nos leva a questionar as práticas docentes em relação à oralidade e a necessidade de letramentos diferentes.

A letra desse *Rap* traz à reflexão a condição das pessoas em situação de marginalização e exclusão social; daí a escolha linguística do interlocutor “olha pro céu aí... tem muito protesto pra fazer... pode crer” como uma forma de interagir com a sociedade para valer-se do direito de conscientizar essa sociedade sofrida, mas que não precisa aceitar tal sofrimento. A variante utilizada no *Rap* é coloquial e, intencionalmente, o compositor usa essa estratégia discursiva para atingir todas as classes sociais, principalmente as menos favorecidas e mais afetadas pela desigualdade social. Ademais, o *Rap* é um estilo musical intenso, conhecido pela mescla de ritmos, traduz-se como

uma atividade humana, inserida em um contexto social determinado, histórico e político.

Vejamos o próximo exemplo:

Questão 126 – ENEM 2013

Dúvida

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro.

Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

(Piadas coloridas. Rio de Janeiro: Gênero, 2006).

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

a) reconhece a espécie do animal avistado.

b) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.

c) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.

d) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.

e) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.

Inferimos que a questão acima compreende a Competência 7 – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas de usos sociais”. Aqui, o aluno necessita desenvolver, ao menos, quatro habilidades para alcançar tal competência. Nesse aspecto, a habilidade vislumbrada é de acordo com a Matriz de Referência BRASIL (2009, p. 60) a H23 – “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”. Entendemos que o objetivo dessa questão é o de reconhecimento das estratégias discursivas presentes no texto e que o interlocutor consiga reconhecê-las.

A piada é um gênero tradicionalmente oral; nele, temos um diálogo informal, marcado pelo uso da expressão “largato”; nesse momento, é posta em evidência a variação de ordem ortográfica. Os interlocutores não se entendem e uma hipótese levantada é a de que um dos interlocutores não dispõe de conhecimentos linguísticos suficientes para a compreensão da

mensagem. Vale ressaltar que é um texto humorístico e a linguagem empregada é polissêmica. O uso dos verbos “discendi” tais como: “perguntou, falou e respondeu”, ao apresentarem-se no pretérito perfeito do indicativo, são usados para marcar a mudança de interlocutor. O gênero piada opera com múltiplos sentidos.

Na edição 2014, percebemos um aumento na abordagem dos gêneros textuais orais, mesmo que seja voltada basicamente para a questão das variantes coloquiais e não necessariamente para a reflexão dos usos sociais da variante formal, conforme podemos observar nas questões abaixo, retiradas do caderno amarelo 2, dia de aplicação da área de Códigos e Linguagens.

Questão 97 ENEM 2014, INEP/MEC

Óia eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo para xaxar

Vou mostrar pr'esses cabras
Que eu ainda dou no couro
Isso é um desaforo
Que eu não posso levar
Que eu aqui de novo cantando
Que eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo mostrando
Como se deve xaxar.

Vem cá morena linda
Vestida de chita
Você é a mais bonita
Desse meu lugar
Vai, chama Maria, chama Luzia
Vai, chama Zabé, chama Raque
Diz que eu tou aqui com alegria. (BARROS, A. **Óia eu aqui de novo**. Disponível em: www.luizgonzaga.mus.br. Acesso em: 5 maio 2013 (fragmento)).

A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- a) “Isso é um desaforo”.
- b) “Diz que eu tou aqui com alegria”.
- c) **“Vou mostrar pr'esses cabras”.**
- d) “Vai, chama Maria, chama Luzia”.
- e) “Vem cá morena linda, vestida de chita”.

O texto “óia eu aqui de novo”... é um exemplo clássico de uso de uma variante coloquial e poderíamos dizer que esse tipo de variação está no nível diatópico responsável pelos falares regionais.

Dentro das competências pertinentes à Língua Portuguesa, entendemos se tratar da Competência 8 – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, ressaltando a Habilidade 25 – “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”.

Podemos observar ainda que ocorre uma incidência no uso de vocábulos que pertencem à variante popular usada por pessoas que pertencentes, geralmente, às classes sociais menos favorecidas, conforme os seguintes trechos “pr’esses cabras Vai, chama Zabé, chama Raque, Diz que eu tou aqui com alegria”.

A abordagem da variação linguística no exame é imprescindível, pois retrata as variantes não-padrão da linguagem formal, escrita e falada.

Os PCN (2000) apontam a necessidade de valorizar as diversas variedades através da prática dos gêneros textuais orais ou escritos, principalmente no Ensino Médio. Porém, não é uma atribuição exclusiva dessa etapa do ensino e a variação linguística é um estudo sobre as questões sociais também, pois, dependendo do estrato social do falante, ele pode ou não ser estigmatizado. O ENEM aborda a variação da linguagem a fim de possibilitar a todos os candidatos a compreensão da complexidade da realidade linguística do Brasil. Além disso, a variação é inerente a todas as línguas do mundo e, preparar os sujeitos envolvidos nesse processo para uma adequação linguística, é de fundamental importância.

Temos, a seguir, uma questão que mostra a transcrição de um relato pessoal, na qual se percebem muitos elementos da linguagem coloquial.

Questão 102 - ENEM 2014 INEP/MEC

Eu aço um fato interessante... né... foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer... né... que minha mãe morava no Piauí com toda família... né... meu... meu avô... materno no caso... era maquinista... ele sofreu um acidente... infelizmente

morreu... minha mãe tinha cinco anos... né... e o irmão mais velho dela... meu padrinho... tinha dezessete e Le foi obrigado a trabalhar... foi trabalhar no banco... e... ele foi... o banco... no caso... estava... com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência prum local mais perto de Paranaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o... o... escrivão entendeu Paraíba... né... e meu... minha família veio parar em Mossoró que era exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e:: ela foi parar na rua do meu pai... né... e começaram a se conhecer... namoraram onze anos... né... e começaram a se conhecer... namoraram onze anos... né... pararam algum tempo... brigaram... é lógico... porque todo relacionamento tem uma briga... né... e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível... né... como vieram a se conhecer... namoraram e hoje... e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados. (CUNHA, M. A. F. (Org.). **Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal**. Natal: EdUFRN, 1998)

Na transcrição da fala, há um breve relato de experiência pessoal, no qual se observa a frequente repetição de “né”. Essa repetição é um(a)

- a) Índice de baixa escolaridade do falante.
- b) estratégia típica da manutenção da interação oral.**
- c) marca de conexão lógica entre conteúdos na fala.
- d) manifestação característica da fala regional nordestina.
- e) recurso enfatizador da informação mais relevante da narrativa.

Ao buscar auxílio na matriz de referência, a questão é contemplada na Competência de área 8 – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” já enfatizada, pois as questões circundantes da variação linguísticas são recorrentes no exame. A Habilidade esperada é a 25 – “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”. Nessa questão, temos um exemplo claro de texto oral que passou por um processo de transcrição, ou seja, passar do oral para uma forma escrita. Marcuschi, (2003, p.49), salienta que “com base numa série de procedimentos convencionizados”, conforme podemos observar na questão 102.

No processo de transcrição do oral para o escrito, ocorrem perdas na entonação, na qualidade da voz, nas hesitações. Ao longo de todo o texto, há o uso das reticências indicadas, nesse caso específico, para marcar as pausas, diferentemente do que acontece nos textos escritos, no qual as pausas são

marcadas pelo uso de vírgulas, ponto e vírgulas, pontos seguidos e pontos finais. No texto, a espontaneidade está registrada pelo uso de marcadores conversacionais que se repetem e são comuns na fala: “né” e outras marcas como “prum”, tipicamente recorrentes na fala e a presença do “e” repetidamente, causando as hesitações. Há, ainda, as redundâncias como pode ser observado no seguinte trecho: “namoraram e hoje... até hoje estão juntos...” Por isso, no texto oral, a compreensão deve ocorrer também ao longo do processo de gravação. Novamente, chamamos a atenção para o contexto, a situação que nos leva a uma análise de letramento ideológico (sociocultural) e não autônomo (individual). Observemos a questão a seguir:

Figura 10 – Questão 131 – ENEM 2014 INEP/MEC



Fonte: <www.portaldepropaganda.com.br>

Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela

- a) predominância de tons claros na composição da peça publicitária.
- b) associação entre uma arma de fogo e um megafone.**
- c) grafia com inicial maiúscula da palavra “voz” no slogan.
- d) imagem de uma mão segurando um megafone.
- e) representação gráfica da propagação do som.

O texto abordado é um exemplo claro de um gênero “intermodal”, terminologia usada por Marcuschi (2008) quando há uma dificuldade em enquadrá-lo dentro de uma ou outra modalidade, conforme foi posto no quadro do *continuum* da fala na relação com a escrita, anteriormente apresentado. Há

uma associação do verbal ao não verbal como estratégia discursiva para o interlocutor dizer que a voz é arma para encontrar a Paz.

A competência aqui presente é a 7 – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. A habilidade a ser desenvolvida é a 21 e consiste na ideia de – “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos”. No primeiro momento, temos a imagem de um megafone do qual sai a voz em um processo de interlocução; ao lançar um olhar mais apurado, percebemos que a construção do sentido se dá ao aliar o megafone sendo sustentado por um cabo de uma arma e os traços representantes do som. Temos aqui um exemplo de questão envolvendo o uso da escrita e da oralidade. Esse é um gênero textual que evidencia o *continuum*, ou seja, a relação entre fala e escrita, discutido por Marcuschi (2008). Ao observar o esquema apresentado pelo referido autor, podemos afirmar que se trata de um gênero “intermodal”, diante da dificuldade de identificá-lo dentro de uma única modalidade.

Apresentamos, a seguir, mais uma questão extraída do ENEM/2015.

QUESTÃO 107 ENEM/2015 INEP/MEC

Assum preto

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô
Mas assum preto, cego dos óio
Num vendo a luz, ai, canta de dor

Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do assum preto
Pra ele assim, ai, cantá mió

Assum preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil veiz a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá.

As marcas da variedade regional registradas pelos compositores de Assum preto resultam da aplicação de um conjunto de princípios ou regras gerais que alteram a pronúncia, a morfologia, a sintaxe ou o léxico. No texto, é resultado de uma mesma regra a

a) pronúncia das palavras “vorta” e “veve”.

b) pronúncia das palavras “tarvez” e “sorto”.

- c) flexão verbal encontrada em “furaro” e “cantá”
- d) redundância nas expressões “cego dos óio” e “mata em frô”.
- e) pronúncia das palavras “ignorança” e “avuá”.

A questão acima foi avaliada conforme a Competência 8 – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” A Habilidade pretendida nessa questão é a 25 – “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro” .

Temos um exemplo de variação diastrática (ou social) usada, principalmente no sertão Nordeste, mas muito comum em diferentes regiões interioranas do país. O objetivo é evidenciar a variação linguística no campo fonético-fonológico, como pode ser visto no uso das seguintes palavras: /tarvez/ e /vortá/. Aqui ocorre um fenômeno linguístico chamado *rotacismo*, quando ocorre a troca do “l” pelo “r”. Outros fenômenos são evidenciados como a perda de fonemas (queda do r final) em palavras como /pió/ e /cantá/, identificados como *apócope*, e o processo de vocalização de consoante, conforme podemos ver nas seguintes palavras: /mió/ para melhor e /óio/ para olho, conhecidas como *yeísmo*.

Essas marcas identificam uma variedade popular usada, principalmente, na área rural. É interessante a reflexão dessas variantes em um exame tão importante quanto o ENEM, porque a variação não é um fenômeno isolado e o aluno, ao enfrentar o ensino formal, precisa ter acesso a essas informações a fim de evitar um pensamento dicotômico em relação às práticas linguísticas. Além disso, Marcuschi (2003) entende que apesar de a fala ser cronologicamente precedente à escrita, é a segunda que é tida como a detentora de “prestígio social”.

A questão demonstra a presença da oralidade no ENEM, evidenciando as variantes presentes no Brasil, pois a variação é fenômeno existente em todas as línguas e por isso o ENEM contempla a oralidade, principalmente em situações que envolvam a fala coloquial. Mesmo que se tratasse de uma variante formal, o falante, dentro de uma mesma situação comunicativa, pode apresentar vários níveis de fala, passando de um estilo mais formal a um mais informal.

Apesar de nosso objetivo, voltar-se aos gêneros orais formais, ressaltamos a importância de entender e refletir sobre os aspectos que envolvem a fala de modo geral, visto que ela de acordo com Marcuschi (2003, p 36) “pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, já com a escrita acontece bem menos”. Parece que a fala, por atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, tem caráter identificador. À medida que o indivíduo passa a conhecer as variantes linguísticas presentes na sociedade, dificilmente cometerá preconceitos com uma pessoa que use formas como: “*mardade das pió, Furaro os óio do assum preto, Pra ele assim, ai, cantá mió...*”. Nesse sentido, a escola e as avaliações externas precisam estar atentas para evitar a estigmatização do falante.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das questões analisadas.

Figura 11 – Quadro síntese das questões analisadas.

QUESTÕES	COMPETÊNCIA DA ÁREA	HABILIDADE
106/2013	8	26
126/2013	7	23
97/2014	8	25
102/2014	8	25
131/2014	7	21
107/2015	8	25

Fonte: BELFORTE, Eliandra de Oliveira, 2016

Conforme pode ser visto, demonstramos que, apesar de o processo do ENEM ser claro e transparente e os critérios de avaliação serem públicos, o que mais se avalia ainda é a competência escrita do candidato. Por isso, muitos candidatos focam quase toda sua atenção para a redação, tida, para a maioria, como o “bicho papão” do exame. Contudo, os resultados têm demonstrado que aproximadamente meio milhão de candidatos ainda tiraram nota zero na redação em 2014.

Ao final, percebemos que o ENEM avalia competências e habilidades, não as disciplinas. A implantação da modalidade oral no Exame Nacional do Ensino Médio tem sido importante, pois muitos professores justificam não trabalhar com essa modalidade da língua porque não é cobrada em avaliações externas. A partir das análises feitas, nas três últimas edições, podemos

afirmar que o ENEM vem trabalhando a oralidade através da diversidade de gêneros textuais. Tudo isso se dá graças às reflexões advindas dos estudos linguísticos que têm provocado, em médio prazo, uma mudança de mentalidade e, mais que isso, mudanças de atitudes em relação à modalidade oral da língua.

3.1.3 A sala de aula do Ensino Médio e a relação com o texto oral

Com a publicação dos PCN, percebemos um avanço na reflexão acerca da oralidade no espaço da sala de aula e o Ensino Médio não ficou alheio às discussões, permitindo ao o aluno se relacionar com práticas da linguagem sejam elas orais ou escritas. É em contextos reais de uso da escrita ou da oralidade que o aluno do Ensino Médio está inscrito, pois as línguas evoluem tanto no plano oral quanto no escrito. Por isso,

[...] as línguas evoluem, sobretudo no plano oral, e a escrita é mais conservadora. Ademais, como a fala sempre se produz numa situação dada, para ensinar e aprender a falar é preciso proporcionar aos estudantes as múltiplas situações necessárias, bem reais, bem “simuladas”, na aula. (RAIZÁBAL, 1999, p. 14)

O conhecimento da oralidade em situações mais reais tende a possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade cognitiva, capacitando-o para usar as várias possibilidades da língua. Portanto, a escola atenta às demandas sociais não se restringe ao ensino da modalidade escrita da língua.

Nosso primeiro contato foi com a escola Orlando Freire. No início, o professor de Língua Portuguesa mostrou uma certa resistência, não no sentido de aceitar a pesquisa, mas pelo fato de não trabalhar com essa modalidade da língua na perspectiva conforme postulado por Marcuschi (2003, p.33). “interacional, dialógica, situacionalidade, dinamicidade”. O referido professor informou quase não tratar da modalidade, porque os alunos têm muita resistência aos trabalhos orais. Outro fator colocado por ele foi a suposição de que as avaliações externas não abordam a oralidade.

Na escola do SESI, o primeiro contato foi realizado com a diretora pedagógica e, em seguida, fomos encaminhadas para a coordenação do

Ensino Médio que solicitou um tempo para estabelecer o contato com a professora. Após aceitarem a nossa pesquisa, começamos as observações nas salas de aula.

3.1.3.1 A fala dos professores

Observamos, em cada escola, quinze aulas; todavia, queremos ressaltar a observação de algumas aulas de Arte no SESI Escola, tendo em vista o alcance dos nossos objetivos, pois a professora de Artes realiza trabalhos com a modalidade oral em conjunto com a professora de Língua Portuguesa.

A seguir, um quadro representativo do perfil dos professores colaboradores. Mesmo diante da assinatura do termo de consentimento, utilizaremos pseudônimos para identificá-los nesta seção.

Figura 12 – Quadro demonstrativo dos dados dos professores do E.M

Professoras da escola SESI da rede particular	Professor da escola Estadual Orlando Freire
Mariana: Formação: Letras Português; Pós-graduação: em andamento; Local de formação: Unir/2006; Tempo de atuação profissional: seis anos.	Pedro: Formação: Letras Português, não informou o local de formação apenas o ano 1997; Tempo de atuação profissional: 18 anos. (Estado e Município)
Laura: Formação: Letras Português; Local de formação: Unir/2004; Tempo de atuação profissional: dez anos.	

Fonte: BELFORTE, Eliandra de Oliveira. 2016

Levantados os perfis dos professores, procedemos à análise das respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário, disponibilizado em anexo. Elaboramos um quadro com as perguntas e respostas dos professores com o objetivo de identificar a relação do professor com a oralidade e evidenciar algumas questões sobre o ensino da oralidade no Ensino Médio.

Figura 13 – Quadro síntese das questões levantadas com os professores do Ensino Médio

Questionário síntese das perguntas e respostas dos professores do E.M das duas escolas pesquisadas			
Respostas dos professores			
Perguntas	Mariana	Laura	Pedro
1. A oralidade foi abordada em sua formação?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim () não
2. Você considera importante o ensino dos gêneros formais da oralidade no E.M.?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim () não
3. A secretaria costuma oferecer cursos de capacitação que envolva o eixo da oralidade?	() sim (X) não	(X) sim () não	() sim (X) não
4. A quantidade de horas aula é suficiente para trabalhar com as questões da oralidade?	() sim (X) não	(X) sim () não	() sim .(X) não
5. A escola oferece suporte/recursos para execução de atividades voltadas para oralidade?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim () não
6. Você se sente seguro para realizar atividades orais com seus alunos?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim () não
7. Os seus alunos do E.M. têm tido acesso aos gêneros textuais orais prescrito no PCENEM?	(X) sim () não	(X) sim () não	() sim (X) não
8. Caso os alunos tenham acesso, eles têm interesse nas atividades que envolvam a oralidade?	(X) sim () não	(X) sim () não	() sim (X) não
9. Você acha que a timidez atrapalha no desenvolvimento do trabalho com os gêneros orais?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim .() não
10. Você costuma oferecer nota no trabalho que envolva a oralidade?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim .() não
11. Você costuma usar a proposta do LD sobre a oralidade?	(X) sim () não	(X) sim () não	(X) sim .() não

Fonte: BELFORTE, Eliandra de Oliveira. 2016

A partir das respostas dos professores, percebemos que o ensino da oralidade nas escolas é limitado, se comparado com as práticas de leitura e escrita, embora os professores reconheçam a importância dessa modalidade.

Prosseguimos nossas indagações, buscando entender se a Secretaria de Educação, no caso da escola pública, ou a mantenedora da escola particular oferecem cursos de capacitação para ampliar o conhecimento dessa modalidade. A resposta dada pela professora Mariana e pelo professor Pedro justificam, de certa forma, a limitação do trabalho com a oralidade, mas vemos na resposta da professora Laura a indicação do trabalho com essa modalidade. Essa divergência, nos causou um estranhamento, porque as duas professoras trabalham na mesma escola da rede particular e com as mesmas turmas. Por sua vez, o professor Pedro, afirma não ter tido nenhuma capacitação durante 18 anos de prática pedagógica.

Sabemos que, trabalhar com essa modalidade da língua, de forma sistematizada com as diversas manifestações dos gêneros orais, é um desafio, uma vez que o ensino de língua necessita criar condições para Bagno (2002, p. 61) “o indivíduo produza seu próprio conhecimento linguístico...”. Então, se os professores não recebem capacitação ou ela ocorre de forma esporádica, o trabalho com os gêneros textuais orais e formais fica comprometido. Por isso, acreditamos que a falta de capacitação constitui-se em uma grande dificuldade para desenvolver um ensino voltado às práticas sociais não só orais, mas de escrita e leitura conforme Bagno (2002, p. 55). “o ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedades dos gêneros textuais, existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio...” A afirmação do autor pode parecer dura, mas revela a realidade da maioria das escolas de Ensino Médio.

Partindo para a reflexão da próxima questão, se as horas-aula são suficientes para abordar os gêneros orais, as respostas são relativas e, mais uma vez, os professores Pedro e Mariana acharam que não, ao contrário de Laura. Quisemos saber se a escola dá o suporte necessário para a realização do trabalho oral e as duas professoras afirmaram que sim, e em todas as outras perguntas também.

Ao lançarmos um olhar sobre o quadro apresentado, percebemos que as repostas são todas afirmativas na opinião das duas professoras, já para o

professor as repostas são negativas; ele disse não se sentir seguro para aplicar trabalhos orais. Afirma, ainda, que os alunos do Ensino Médio não têm tido acesso aos gêneros textuais previstos no PCNEM. Para ele, os alunos não demonstram interesse em realizar atividades orais e um dos fatores possíveis para essa falta de interesse seria a timidez. Contrapondo todas as negativas, ao ser perguntado se costuma oferecer nota no trabalho oral, responde sim. Além do mais, ele afirma trabalhar com a proposta sobre oralidade presente no livro didático, aqui já analisado e denominado de LDP1. Com base nas respostas dos referido professor, percebemos uma falta de clareza na concepção dos gêneros orais, ou seja, oral e escrita vistos como modalidades totalmente distintas, as quais Marcuschi (2008) chama de dicotomia.

Os três colaboradores têm mais de cinco anos de experiência em sala de aula e, no nosso entendimento, são bons profissionais, comprometidos com a prática pedagógica. A professora Laura realiza, com frequência, trabalhos orais na disciplina de Arte e tivemos o privilégio de assistir a um debate e um seminário. Já a aula de Língua Portuguesa da professora Mariana ainda centrava-se em exercícios classificatórios. A referida professora relatou estar vivendo um dilema, porque tem que cumprir as exigências da escola, do material didático, também analisado neste trabalho, ao mesmo tempo deve preparar os alunos para o ENEM, integrando-os na sociedade como sujeitos capazes de interagir nas diversas instâncias públicas.

Teoricamente parece ser fácil realizar atividades com os gêneros orais, mas quando nos colocamos diante da prática, encontramos diversos entraves, como se a fala fosse um lugar de confronto no sistema de comunicação verbal, questões de conflito e dominação na utilização da língua, conflito esse evidenciado na prática da professora Mariana.

As aulas do professor Pedro são voltadas para a prescrição gramatical, atividades de fala deram lugar a oralização de textos escritos por meio da leitura de poemas, crônicas, discussões de textos informativos ligados, geralmente, a produção dissertativa argumentativa em prosa. Sentimos falta de atividades que favorecessem a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos do segundo ano do Ensino Médio, uma vez que os conhecimentos da modalidade como disse a professora da UNIR (P1), “as pessoas pensam que a oralidade é algo que já está estabelecido”. Porque todos nós falamos desde

criança; no entanto, entendemos a real necessidade dos alunos se apropriarem de práticas letradas envolvendo a oralidade e a escrita.

Ao levarmos em consideração a dinamicidade linguística, salientamos para o fato de o professor estar preparado para acompanhar as mudanças sociolinguísticas e propiciar um ensino envolvendo as duas modalidades da língua em simulações de uso real de fala e de escrita em estâncias públicas. Para os PCN/Brasil (1998) o oral traz contribuições na formação da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, pois ao acessar gêneros mais formalizados e convencionais, logo se tem a exigência de controle voluntário da conversação. Então, dominar o conhecimento desses gêneros torna-se fundamental no processo de construção da cidadania do jovem integrante do ensino médio.

3.1.3.2 A fala dos alunos do segundo ano

Já abordamos vários pontos a respeito da oralidade como objeto de aprendizagem no Ensino Médio e já sinalizamos para a importância de desenvolver um trabalho pautado nos gêneros orais, formais e públicos. Por isso, acreditamos ser pertinente ouvir a voz dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Para tal, realizamos a entrevista gravada com cinco alunos da escola Estadual Orlando Freire e com nove do SESI. A escolha dos alunos e da quantidade não foi intencional, ocorreu voluntariamente à medida que os alunos foram se sentindo à vontade, naturalmente, eles se ofereceram para dar a entrevista. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), o pesquisador adentra no universo da pesquisa e tenta conhecer as pessoas e se deixa conhecer e ganha a confiança dos sujeitos. Dessa forma, é possível fazer o registro sistemático dos dados, partindo dessa conduta. Após resolver as questões burocráticas, não tivemos maiores dificuldades para obtenção dos registros. A coleta de dados na sala de aula ocorreu no segundo semestre de dois mil e quinze, precisamente entre os meses de agosto a dezembro.

A partir da fala dos alunos, percebemos que a ideia de resistência, apontada pelo professor Pedro foi se desconstruindo. Além disso, ele nos

informou ter dificuldade com a prática de atividades orais, mas acreditamos que isso se deu por conta de falhas na continuidade da sua formação.

Conforme pode ser observado em alguns trechos da fala dos alunos, nenhum dos entrevistados afirma não gostar de atividades orais e o mesmo ocorre em relação aos alunos das professoras Mariana e Laura que se mostraram ainda mais à vontade com a entrevista e outras atividades de fala desenvolvidas pela professora Laura no período das observações.

A primeira pergunta feita aos alunos foi se eles gostavam de realizar atividades orais. A resposta de quase todos foi “sim, com certeza, claro”. Apenas uma aluna (A4) mostrou um posicionamento parcial ao afirmar “mais ou menos”, conforme os seguintes trechos:

A1 gosto... ((por que)) porque... é bom... pra gente trabalhar mais a nossa fala...

A2 sim...porque...ajuda nós aprender mais a origem da língua... e...

A3 ah... com certeza... assim nós aprende mais... tem palavras assim... que eu sei...o que é... mas assim...os professores tão sempre ensinando... a gente... eu acho... bem legal:....

A4 sim...mais ou menos... ((mais ou menos por quê?)) – o quê... que é gêneros orais mesmo? – am...sim.. porque tipo... a/gente tem/que conhecer os lados...de cada um tipo não é querendo intrometer na vida dozotros mas...debate a/gente pode vê e....aprender muitas coisas... tá ligado? ((risos))

A5 sim... porque... trabalhar com os gêneros orais... dá pra desenvolver mais...a leitura e/o aprendizado... sempre... ajuda né também... expressar... sua fala...em qualquer lugar social...

A ideia não é julgar a fala dos alunos, avaliá-la dentro de um modelo de língua ideal, mas observar o espaço ocupado pela oralidade na sala de aula, bem como o prejuízo que a ausência de um trabalho com essa modalidade pode trazer nas mais diversas situações discursivas que possam ocorrer no cotidiano da vida dos alunos.

A4 demonstrou dúvida em relação aos gêneros orais, mesmo assim, acredita ser importante o trabalho oral e cita como exemplo o debate. Por ser um gênero formal, ela acredita trazer grande aprendizado. Nestes trechos, temos uma conversação marcada pela espontaneidade.

Outro fator interessante é que os alunos podem até não ter uma concepção clara sobre os gêneros orais formais (públicos), mas, mesmo assim, reconhecem a importância desse aprendizado em processos sócio interativos, sendo sabedores que a qualquer momento a modalidade oral formal vai ser requerida. Por isso, reiteramos um dos objetivos presentes no eixo estruturante da aprendizagem na alfabetização (2012), pois trata, exatamente, da questão do planejamento e propõe as devidas intervenções quando houver necessidade. Assim, um dos prejuízos apresentados pelos alunos pode ser a dificuldade de se expressarem publicamente. Insegurança, medo, ansiedade, podem ser alguns problemas ocasionados pela ausência ou pelo pouco treino da oralidade. Deixar de lado o ensino da oralidade, segundo Castilho (1998) é abrir mão de muitos aspectos constitutivos da língua que se mostram apenas nas interações orais.

Observamos também a fala dos alunos do SESI, a respeito do mesmo questionamento, como pode ser visto a seguir:

A6 sim eu acho que É::... porque...a/gente... aprende a falar...as palavras de forma correta...porque...isso...no futuro... vai beneficiar a nós mesmos por exemplo...numa entrevista de emprego... numa redação...mesmo no ENEM... redações e concursos públicos... a oralidade ajuda muito na escrita também... isso...É interessante... isso É muito importante...

A7 gosto... gosto... ela é... uma preparação pra gente...no/que... a/gente... no/que...nós vamos ter que enfrentar no futuro e temos que ter a capacidade de lidar com as palavras

A8 sim... eu gosto muito... é... porque... é... as aulas de/com uso da oralidade é... estimula a nossa comunicação é... tanto é... em grupo... quanto argumentativo... sobre o assunto foi determinado pelo professor ou pelo mestre da matéria... porque é...isso estimula a nossa capacidade de saber é... é... o modo de saber como falar em determinadas situações... é...de quais meios de palavras nós podemos usar...pra/ uma boa coerência... na nossa fala. é...muito importante...

A9 eu prefiro... sempre preferi... trabalhos que envolvam a linguagem... é... porque... eu falo bastante... né? aí... facilita

A10 pra mim... sim... claro... eu busco falar sempre do jeito mais culto possível

A11 sim::... ((por que))? Porque... é importante...ai... peraí::... porque eu me enrolo... tem algum problema? – pra mim é importante... principalente::... - aí... peraí::... que eu me enrolei toda... faz a pergunta de novo? –

A12 sim... são as melhores... (por que são as melhores?)) ah:... porque a/gente explora... algo que... por exemplo... em outra escola a/gente não fazia isso... ((sério... que você já estudou em outras escola que não faziam isso?)) sim essa aqui é a única escola que eu estudei que.... havia trabalhos que...o principal tema era usar a fala

No caso do SESI, vemos o quanto o ensino da oralidade pode melhorar o posicionamento crítico dos alunos em relação ao ensino dos gêneros orais. Todos os alunos afirmam gostar das atividades orais e um enfatizou dizendo “gosto muito”. Outro disse “eu prefiro”. O que chama a atenção é o entusiasmo desses alunos ao falar das atividades orais realizadas ao longo do ano de 2015, conforme visto nos trechos acima.

Procuramos saber que tipo de atividades a escola poderia desenvolver, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. É interessante notar nas respostas dos alunos da Escola Orlando Freire, mesmo que o professor não tenha trabalhado atividades ligadas a oralidade, os alunos têm a noção de quais gêneros poderiam ter sido trabalhados.

A1 apresentação com/os alunos...é... te/que sei lá... tem que encaminhar os alunos o máximo possível assim...

A2 promovendo palestras... entrevistas... é... isso...

A3 () ah... porque assim...os professores... ele tem a lábia dele... pra conversar com a/gente...bem... um pouquinho complicado... mas dá pra nós entender... então... eu acho assim... qual é a pergunta mermo ((risos – repeti a mesma pergunta))... eu acho que... prejudica sim... nós aluno tem que aprender mais coisas ()...nós aluno assim... sabe um pouco... mas...nem tudo as palavras assim...

Cabe ressaltar a enorme dificuldade para se apropriar de conhecimentos linguísticos aliados aos usos sociais. Na verdade, se partíssemos da ideia de que a fala está presente desde muito cedo na vida dos alunos e se o gênero oral não fosse ensinável, como é o caso da entrevista, no mínimo, a aluna deveria dominar essa cena enunciativa.

A5 é...deveria desenvolver muitas palestras... é...aula de leitura... teatro... e... tudo mais...

O relato de dois alunos aponta para os gêneros textuais que poderiam ser trabalhados no Ensino Médio: palestra, leitura, teatro, entrevista. Mesmo eles não tendo muito clareza sobre o assunto, percebemos uma certa expectativa em relação às atividades orais. Outros não conseguiram responder, diante da dificuldade de adequação linguística, já que, ao trabalhar com determinado gênero, temos a necessidade de adequarmos a linguagem de acordo com o gênero solicitado; além disso, fica evidente o caráter cultural do gênero textual.

Os alunos do SESI também manifestaram suas opiniões a respeito dos gêneros textuais que podem ser tomados como objeto de ensino. Seguem as transcrições de suas falas:

A6 ah... por exemplo...com seminários... é abertos ao públicos...por exemplo... que/nem faculdades... como eu falei...ele usam/eles deixam os seminários abertos...por exemplo...com alunos para apresentar... várias pessoas... se quiserem vê...entram e... tudo mais...isso pode favorecer a/gente... pode ajudar no futuro

A7 é... ()... é foi muito bom né?... o debate e pode juntar as turmas isso... ajuda uma...ajuda a/gente ter uma certa rivalidade ajuda a/gente a um querer se sobressair o outro... isso... nos ajuda a ter mais conhecimento a dominar mais as palavras...

A8 eu acho sim... que a escola deve priorizar... muitas escolas carecem éh...é...da oralidade é... em apresentação de trabalho... palestras e também... até em debates de/da aula do cotidiano normal...pra debater o assunto que foi proposto no livro... assuntos sobre provas... sobre a história... é... matemática... então...todas as matérias... elas devem o uso da oralidade...para/qui... é... é nós possamos.... aprender mais... com... o uso da oralidade... a/gente aprende mais ouvindo do/que vendo... é isso...

A9 oh... trabalhos como esse...que a/gente tá fazendo por exemplo... debates a respeito da importância de certas coisas... que/é... realmente... algo necessário... eu acho necessário...na/em todas as escolas... porque... se esses debates não houvessem... a/gente não seria instruído aí...pelo lado certo da oralidade né...

A10 além dos debates né? que ocorrem... tem os trabalhos apresentados im/que a/gente tem que analisar obras e...fazer pesquisas e também:... além desses trabalhos...() não mais a escola já faz isso... maioria dos trabalhos já envolvem falas e... então não tem mais outro método

A12 hum... a questão do debate... dessa atividade que a/gente fez... eu acho que é...importante... porque... a/gente aprende bastante argumentar a usar a formalidade... é... antes desse trabalho a/gente teve o julgamento da Capitu...

que foi... o livro:: Dom Casmurro... de Machado de Assis... que/nós lemos ele... e a/gente foi obrigado a usar a linguagem formal... e foi tanta formalidade que... acho que isso entrou assim...sabe? aí a gente passou um tempo... até falando muito... – como se diz ?- a linguagem dos tribunais ()... pois éh aí tipo acho que deveria ter mais trabalho do tipo

A13 ... vixe agora lascou ((risos)) ah... eu acho que não sei não/é teve a retirada da produção de texto né?... e de literatura pra/gente... então eu acho que/se colocasse de volta elas... seria bem melhor né?()

Mediante tais questões, os alunos reconhecem a importância e sugerem alguns gêneros para serem tratados diante da relevância social, principalmente os enquadrados dentro dos tipos dissertativos, pois esses estão ligados ao ENEM e a grande maioria dos alunos fará esse exame. Além disso, aqueles que não o farão, também precisam desenvolver as habilidades de uso da oralidade formal, uma vez que os jovens, certamente, irão se integrar no mercado de trabalho. Ademais, todos os dias estamos expostos a situações linguísticas diferenciadas e esses jovens alunos, ao conseguirem interagir com mais fluência, terão mais chance de superar a exclusão social.

A aluna A9 comenta que a ausência de um trabalho com a oralidade – a exemplo, o debate, seminário, júri simulado, entrevista, recados – pode causar dificuldades de adequação da linguagem em diversas situações de fala.

Ao observarmos a fala de A10, percebemos o envolvimento dos falantes que Preti (2003, p.37) chama de “grau de intimidade entre os falantes” visto que o aluno vai dizer assim, “não... mas a escola já faz... a maioria dos trabalhos já envolve a fala... não há outro método”. Nessa fala, o aluno acaba interrompendo o fluxo do processo interacional, permanece reflexivo e, em seguida, volta à cena enunciativa.

Outra situação interessante ocorre na fala da aluna A12 de uma forma bem natural e expressiva: “vixe... lascou...não sei”. Percebemos aí uma alternância de estilo, ou seja, nesse momento da conversação, o estilo é mais coloquial, demonstrando um grau de intimidade dos interlocutores. A aluna apresenta certa dificuldade, supostamente, porque não tem clareza a respeito dos gêneros textuais, mas em nenhum momento ela se recusou a falar. Mesmo não sabendo o que dizer, usou expressões típicas da oralidade “vixe, lascou”. Ao tempo em que afirma não saber, vai construindo o seu discurso, informando-nos sobre a retirada das disciplinas de produção de textos e de

literatura, dizendo que, possivelmente, a volta delas seria uma boa opção para trabalhar mais a oralidade na sala de aula. Então, não basta o mero desenvolvimento de atividades de fala, faz-se necessário também um trabalho de contextualização da fala, abordar os gêneros por meio de uma sequência didática, conforme postulam Dolz, Noverraz Schneuwly (2004).

Outra característica a ser destacada, de acordo com Castilho (1998, p. 36), é “fala um de cada vez”: uma das regras de uma conversação formal. Quando observamos a fala dos alunos nas duas escolas, destacamos o rigor no cumprimento dessa regra.

A12 deixa claro o grau de envolvimento entre os falantes, retomando Preti (2003, p.37) “intimidade entre os falantes”, conforme pode ser observado no trecho proferido pela aluna.

A12 sabe? aí a gente passou um tempo... até falando muito – como se diz ? – a linguagem dos tribunais ()... pois éh... aí tipo... acho que deveria ter mais trabalho do tipo

Temos uma gama de recursos linguísticos que a aluna chama a cena enunciativa ao questionar “como se diz” em seguida ela mesmo dá a resposta “a linguagem dos tribunais” a presença dos marcadores conversacionais é uma marca do discurso oral a exemplo temos: “aí, éh, tipo”, esse último termo, por sua vez, é presença bem marcante na linguagem dos jovens.

Destacamos que as perguntas feitas para as duas turmas não seguiram um padrão rígido, perguntas exatas, visto que algumas surgiram em função das respostas dos participantes. Na escola Orlando Freire, como não presenciamos nenhuma apresentação oral, perguntamos se o professor de Língua Portuguesa trabalhava com os gêneros orais. Dos cinco alunos entrevistados, três responderam a esse questionamento.

A1 não... ((respirou fundo))... é...também professor não [ele vai escutar isso?] ((risos))... [ele vai escutar] o professor não cobra muito... ele passa uma tarefa... explica o conteúdo dele... e passa uma tarefa... acho que ele não cobra muito isso da gente

Percebemos neste depoimento a ausência do trabalho com os gêneros orais em sala de aula e, ao tocar nessa questão delicada, a aluna demonstra receio de o professor ouvir as gravações. A partir daí, a aluna procura controlar

o que vai ser dito, ficando este fato muito claro quando ela usa correções, pausas, conforme trecho acima. As correções são processos colaborativos e interativos verdadeiros potenciais no ensino da língua falada. Nesse sentido, Andrade, Aquino e Fávero (2012, p. 70) afirmam ser esse fenômeno fundamental “na tentativa de preservação da face¹²”. Embora pareça tratar de pergunta simples, a aluna se mantém atenta ao que diz para não causar nenhum tipo de transtorno com o professor. No primeiro momento, afirma que “o professor não trabalha com a oralidade”, porém, mais adiante, ela assume outro posicionamento ao dizer “o professor não cobra muito”. Assim, há um esforço por parte da aluna nesse processo interacional, não só no domínio da “competência gramatical”, como postula Andrade, Aquino e Fávero (2012), mas, sobretudo por reconhecer o caráter imprevisível do texto falado. Conseguimos perceber que uma das estratégias usadas pela aluna para não se indispor com o professor, caso ele tenha acesso às gravações, é a repetição, ela parafraseia a fim de dizer de outra forma o já dito.

A2 não responde a esse questionamento ao posso que A3 diz:

A3 não muito... não muito... poucos professores... eles passam trabalhos pra nós apresentar... poucos professores passa trabalho... pra/gente apresentar...poucos::... não sei se é... a capacidade do aluno que o professor vê...mas((risos))... acho assim...que...num sei... não sei te explicar muito não...

Mesmo a pergunta sendo direcionada para o professor de Língua Portuguesa, A3 vai envolver os demais professores, mais uma vez estrategicamente, para preservação da face, expressão usada por Andrade, Aquino e Fávero (2012). A aluna responde “poucos professores passam” e não consegue explicar a razão por não trabalharem com essa modalidade da língua.

Na fala dos alunos da escola Orlando Freire, constatamos uma quase ausência no ensino da oralidade.

¹² Goffman propõe (1967, p. 7), “face não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo de uma pessoa, mas sim algo que se localiza difusamente no fluxo de eventos que se desenrolam no encontro, e se torna manifesto apenas quando estes eventos são lidos e interpretados em função das avaliações que nelas se expressam.”

Outra questão levantada com os alunos das duas escolas foi se eles acreditavam que não trabalhar com gêneros orais formais na sala de aula poderia trazer prejuízos a aprendizagem. Vejamos as respostas:

A1 pode... é::... as mesmas sim... em uma entrevista de emprego::... a/gente...não vai falar...im gírias...né? numa entrevista e::... é isso...(se não treinar na escola vai treinar onde))... é::...

A3 prejudica.() ah... porque assim os professores ele tem a lábia dele pra conversar com a gente bem um pouquinho complicado... mas dá pra nós entender então... eu acho assim... qual é a pergunta mermo ((risos – repeti a mesma pergunta))... eu acho que... prejudica sim nós aluno tem que aprender mais coisas... nós aluno assim... sabe um pouco... mas nem tudo as palavras assim...

A5 pode sim... no caso do mercado de trabalho você não vai chegar numa entrevista e falar uma é...como se diz ((uma gíria))... é...usar uma gíria ou. Uhn uhn...meu Deus... como se fala ((linguagem informal))... uma linguagem... informal...pois você vai tá... se prejudicando... pois no caso você...não vai exercer aquele emprego por causa da sua linguagem...

O posicionamento dos alunos demonstra o quanto faz falta a abordagem dos gêneros orais como matéria de ensino e aprendizagem. Na verdade, eles não têm uma concepção ampla dos prejuízos da omissão do trabalho com essa modalidade da língua. Percebemos que a principal preocupação deles é com o mercado de trabalho, conforme fica evidente nos depoimentos acima. Contudo, os prejuízos podem ir além, porque, segundo os PCN (1999), a compreensão e o uso da língua portuguesa geram sentidos e fazem parte da própria identidade dos usuários. Dessa forma, a compreensão dos fatores históricos e sociais é possível a partir do trabalho com os gêneros orais na escola, assim como outros posicionamentos visíveis apenas na língua em uso.

Nos trechos acima, os marcadores conversacionais lexicais funcionam como articuladores textuais, pois são vazios de significados. Para Castilho (1998, p.47), “o monitoramento da conversação e organização do texto” como em “né, tá, ah” presentes acima são fundamentais.

Ainda dentro desse questionamento, os alunos do SESI também acreditam ser prejudicial não trabalhar a oralidade

A6 com certeza...porque é tudo experiência né... a gente precisa ter experiência com as palavras... então... isso é muito importante por exemplo.

colocação de uma palavra na frase qual vai ser qual a melhor palavra pra se usar...então... é muito importante sim...trabalhar isso em sala de aula

A8 pode e muito um exemplo desse foi no debate que a gente teve imagens versus palavras é que a oralidade foi primordial nesse debate... se não tivéssemos a oralidade...talvez... nem teríamos o resultado que... a gente obteve

A10 eu acredito que não... ((se você não tem seminários... debates... conversas.... pode prejudicar o aprendizado da escrita... da leitura... enfim)) não... prejudica sim... é porque a fala é... não importa a profissão que você vai seguir você vai usar a fala sempre... então se você não faz direito... não fala direito

Esses foram os alunos que responderam a esse questionamento, os outros, em virtude do processo interacional, responderam a outras questões. Nos trechos, percebemos que todos acreditam no prejuízo causado pela omissão do trabalho com os gêneros orais; não só na comunicação, mas também na leitura e na escrita, conforme a fala de A10.

Assim como os alunos do Orlando Freire, aqui também a aprendizagem da oralidade está centrada na aquisição do emprego e de saber se expressar nas diversas instâncias sociais. A presença dos marcadores conversacionais sustenta a interação e diz quem é esse falante, uma vez que Andrade, Aquino e Fávero (2012, p. 51) asseveram serem eles “fundamentais na construção e manutenção das suas identidades sociais”. Na fala dos alunos do SESI, a respeito do debate realizado sobre o julgamento de Capitu, foi possível evidenciar que o trabalho com gêneros orais públicos em simulações de uso reais pode favorecer a fluência na modalidade oral, além de melhorar a escrita da língua, conforme os trechos a seguir.

A6 imagens...eu acho que imagens são importantes eu acho não... tenho certeza que imagens são importantes...mas o que seria das imagens se não fossem os textos né... que seria dos textos se não fossem as imagens então a gente não pode querer elevar um acima do outro....sendo que os dois juntos é uma maravilha

A9 pra mim foi apesar de uns... uns altos e baixos aqui ali umas tensões não desejadas... da maioria do pessoal é foi um trabalho muito bom deveria haver mais como esses... ((qual foi o aprendizado))) não é só um trabalho de escola...é algo que a gente vai refletir no futuro pra mim sem sombra de dúvidas são as palavras... porque se eu que não sou um discursador consegui emocionar as pessoas imagine as pessoas como por exemplo Hitler por

exemplo Lênin até mesmo o próprio é com Marti Luter King... eles tinham o dom da fala eles poderiam convencer as pessoas a fazerem o que eles quisessem... mas certas pessoas escolheram bem ou... mal e a palavra ela deixa bem claro que ela tem mais influência... ela impacta mais... não é à toa... que é a as palavras movimentaram multidões... pro bem ou pro mal...

Achamos pertinente trazer apenas dois trechos, mas todos os alunos colaboradores manifestaram as suas opiniões a respeito do debate, um dos gêneros escolhidos pela professora Laura para ser trabalhado. Ela não ignora o trabalho com a oralidade, tão pouco recrimina o uso de expressões de usos coloquiais, ao contrário, a partir delas, trabalha a ideia de adequação linguística.

De um lado, tem-se a aluna A6 que defendeu o grupo das imagens, partindo da ideia de as imagens serem importantes, embora as palavras também. Ela acredita que os dois assuntos se completam e assumem funções sociais diferentes. Do outro lado, temos A9, o aluno que representa o grupo defensor das palavras. Para ele, a palavra é mais importante e ainda avalia o trabalho do debate como algo bom que deveria acontecer mais vezes. O aluno diz não ser bom em discursos, mas, considera ter conseguido emocionar as pessoas com a sua fala. Estando diante de uma situação de fala formal, ele se esforçou para manter-se no nível da formalidade, o que é perceptível pelo tipo de formulação, escolha das palavras. A esse respeito, Antunes (2003) assegura não fazer sentido a ideia de fala apenas como lugar da espontaneidade, pois tanto a fala quanto a escrita podem apresentar-se mais ou menos formais, conforme observado nos trechos analisados.

Ao final do debate, a professora fez as considerações necessárias, parabenizando o envolvimento dos alunos e em seguida pontuou de forma geral e bastante criteriosa alguns aspectos necessários para melhorar ainda mais o trabalho com esse gênero textual. Para Antunes (2012) a fala pública necessita ser treinada, com frequência, pois os gêneros públicos apresentam diferenças em relação à fala informal.

Sobre o Júri Simulado, os alunos descreveram suas experiências com o gênero de forma bem natural e demonstraram satisfação. A atividade do Júri foi realizada assim como o debate, 2º Ano “E” contra o 2º Ano “D”. A ideia de trabalhar com esse gênero surgiu a partir da leitura da obra Dom Casmurro de

Machado de Assis. O 2º Ano “E” defendia o posicionamento de não ter havido traição e o 2º Ano “D” levantava os indícios de traição. Cabe salientar que a professora Laura orientou seus alunos para fazerem as adequações necessárias para o Júri. Para tal, adotaram a linguagem dos tribunais, as vestimentas, o cenário, os promotores de defesa, de acusação, os jurados, enfim, a atividade simulou uma situação real de um julgamento. A questão levantada era tentar entender como foi o trabalho com o Júri Simulado na opinião dos alunos.

A7 isso... uhn...uhn... ((e depois fizeram um julgamento oral, como foi isso?))... foi BOM é... nós consegui/adquirimos conhecimentos... do/da obra de Machado de Assis... e...tiramos dois pontos de vistas... um defendendo a Capitu... outro defendendo Bentinho e:... conseguimos – uma palavra – debater muito BEM a ... os dois pontos de vistas... entre as duas turmas... e... envolveu muito bem... a/gente conseguiu... ter o domínio... sobre essa oralidade... pra falar sobre a obra que ela traiu... ((que ela traiu)) que ela traiu:... eu acredito... ((o livro dá evidências que ela traiu?))dá:... muitas evidências... De leitura... é muito bom... a/gente conseguiu... juntar as palavras e... ler o livro e... ter a capacidade de interpretação de usar as palavras depois para... mostrar o que... a/gente Aprendeu... perante a obra... isso... já preparando a gente caso queira seguir a profissão de advogado foi muito bom...foi uma experiência a mais... pra gente ((fazendo uso social)) isso... um hum...

A atividade foi avaliada, mais uma vez, positivamente; não só pelo aluno A7, mas de modo geral. Todos os depoimentos apontaram pontos positivos no trabalho com o gênero oral, pois à medida que o falante vai se familiarizando com os gêneros, sua capacidade de interlocução é ampliada, assim como a capacidade de escuta, tão importante quanto falar. Se desenvolve de acordo com Antunes (2012), as regras sociais atestam a qualidade de um texto e não as regras gramaticais.

No trecho acima, o aluno descreve os benefícios adquiridos no Júri: os alunos conseguiram expressar seus pontos de vistas, ter domínio da oralidade, conhecer em detalhes a obra Dom Casmurro. Além disso, a presença dos marcadores conversacionais evidenciam características do texto falado, conforme visto “*uh...hum, pra*” são marcas que, possivelmente, na escrita, seriam apagadas. No Ensino Médio, essas marcas tendem a diminuir e a fala aos poucos começa a se aproximar da modalidade escrita. Kato (1988) postula que, no segundo momento, a fala procura imitar a escrita. Vejamos:

“...e...*tiramos dois pontos de vistas... um defendendo a Capitu... outro defendendo Bentinho e::... conseguimos – uma palavra – debater muito bem a ... os dois pontos de vistas... entre as duas turmas...*”. Para a referida autora, escrita e fala apresentam uma certa isomorfia, o que os alunos do Sesi buscaram foi uma fala mais próxima da escrita.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) propõe um esquema de distribuição dos gêneros textuais dentro de um *continuum*, como já citamos na fundamentação teórica. O autor põe em evidência os gêneros orais mais próximos da escrita por se apresentarem mais formalmente. Nesse caso, o Júri realizado pela professora Laura, em conjunto com os alunos, é um exemplo dentro do esquema e esse tipo de texto vai ser utilizado em situações específicas de uso da língua. A exemplo, podemos citar um juiz – ele não vai usar a linguagem jurídica em todas as situações, por isso, acreditamos ser de extrema relevância a conscientização dos professores e alunos para a adequação linguística, aspecto importante nos estudos da linguagem.

Já o aluno A8 manifesta um posicionamento contrário, – acredita na inocência de Capitu, ao passo que a aluna A7 a considera culpada, conforme já evidenciado nos trechos acima.

A seguir, o trecho da fala do aluno sobre o debate.

A8 isso... nossa... lembro muito... lembro até como se fosse hoje... Dom Casmurro foi um dos livros mais debatidos esse ano infelizmente... eu não pude defender a Capitu ((que tipo de trabalho)) foi debate... foi acusação... foi julgamento... a gente teve... a nossa sala... o segundo E... teve que defender a Capitu... enquanto... o segundo C... tinha que acusar a Capitu se ela era culpada ou não de adultério e foi quase parecido com palavras versus imagens... só que... ((você gostaria de defender novamente Capitu?)) nossa... de novo... com certeza... ah... porque é... Machado de Assis é... criou esse livro com uma certa dúvida... então ele não diz se ela era culpada ou não... ele deixa o leitor é...pra ter suas próprias conclusões se ela é culpada ou não foi muito bom pra estimular atenção... no próprio livro dele... ela é inocente... com certeza... até porque a professora Luciane... ela deu uma ajudinha... ela disse que a Capitu nunca seria culpada... porque... ela não seria ah...tão ingênua... ao ponto de declarar incerto entre seu filho e a filha de Escobar

No trecho acima, percebemos um grau de intimidade entre os interlocutores e a presença do discurso institucional, por se tratar da simulação de um Júri. Outro aspecto a ser observado é o entusiasmo do aluno ao falar que não houve traição e gostaria muito de ter defendido Capitu. Cada um dos

envolvidos nesse processo interacional, assumiu um papel diferenciado. O conhecimento do gênero formal público é partilhado, além disso, a presença dos marcadores conversacionais presentes nos trechos foi fundamental para deixar claro que se tratava de um evento de fala, pois, na escrita os enunciados se apresentam na ordem direta ou inversa e os marcadores são substituídos pelos sinais de pontuação. Na oralidade, por sua vez, a presença dos marcadores também não possui presença fixa, eles podem aparecer em qualquer momento do processo interacional: “nossa, lembro sim, ah, então...”

O apoio da professora foi fundamental, dando as orientações necessárias para a realização do trabalho. Ramos (1997) entende que as produções de textos, seja qual for a natureza, precisam criar condições para que, de fato, o aluno use a língua e sirva-se dela nas mais diversas interações sociais. O aluno põe em evidência o trabalho da professora.

Diante da discussão levantada, percebemos o quanto é importante propiciar ao aluno o acesso aos gêneros textuais orais mais formalizados, por meio de atividades como seminários, entrevistas, júri simulado, entre outros. A sociedade moderna exige um cidadão cada vez mais letrado que saiba fazer usos sociais da escrita, da leitura, da oralidade e de todas as formas de manifestação da linguagem, conforme Marcuschi (2003, p.25): “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos do letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. O conceito de cidadão letrado para o autor excede, portanto, o domínio da escrita.

3.1.4 O Curso de Letras-Português da UNIR/RO e o espaço da fala

Para analisar a oralidade no Curso de Letras-Português da UNIR-RO ofertado em Porto Velho, utilizamos os seguintes instrumentos: entrevista com uma professora que ministrou a disciplina optativa “Oralidade na Escola” e aplicação de questionário para os alunos do V e VII períodos do curso de Letras, além da análise do Projeto Político Pedagógico do curso.

A professora entrevistada é doutora em Letras, mestre em Linguística, graduada em Letras. Trabalha na Unir desde dois mil e nove e, além disso, já possuía experiência no ensino superior, por cinco anos, trabalhando com Linguística e Língua Portuguesa.

Por se tratar de uma entrevista, foi necessário usar um diálogo definido por Castilho (1998) como “diálogo assimétrico” uma vez que um dos interlocutores passa a coordenar o processo e controla a mudança de turnos. O autor afirma, ainda, ser a entrevista um diálogo “desenvolvido em ambientes e instituições públicas”. A professora, de certa forma, representa o discurso institucional; assim, percebemos, claramente, que a intenção da entrevista é manter um nível mais formal possível. Além disso, existe um grau de distanciamento social, pois a entrevistada é professora universitária, tem mais experiência pedagógica e nós, como entrevistadoras, usamos a forma de tratamento “senhora”, pois não se trata de uma conversação espontânea, pelo contrário, há um nível de tensão.

O evento comunicativo da fala da professora foi decidido anteriormente e os objetivos também foram estabelecidos previamente por se tratar da coleta de dados para a pesquisa. O canal utilizado para a realização desse evento foi um gravador digital. A seguir, colocamos trechos transcritos da entrevista feita em 22/03/2016.

Ao responder sobre o surgimento da disciplina:

Na época, eu ministrei a disciplina e escolhi, dentre as disciplinas oferecidas, qual optativa eu gostaria de ministrar por tentar trabalhar para preencher essa lacuna e pensar de forma diferente, foi algo novo para mim também, nunca tinha trabalhado com uma disciplina de oralidade.

Dentre várias disciplinas optativas, a professora escolheu a que tratava da oralidade, embora se constituísse um desafio diante do fato de nunca ter ministrado uma disciplina como essa, conforme depoimento acima.

O gênero textual usado nesse processo de interlocução foi a entrevista. Marcuschi (2008) salienta sobre a impossibilidade de se comunicar se não for por meio de um gênero textual. Temos, no exemplo, um gênero oral formal de uso real da modalidade falada que, ao contrário do texto escrito, é o local no qual conforme postula Koch, (2003, p.79) “a verbalização é planejada simultaneamente”. Percebemos, então, que o discurso da professora é organizado de acordo com o processo comunicativo, apresentando um grau maior de formalidade. Um evento comunicativo, como é o caso desta entrevista, pode apresentar os seguintes aspectos de acordo com Fávero,

Andrade e Aquino (2003, p. 20) “formalidade, evento de fala institucional, tema prévio, objetivo prévio, grau de preparo necessário para efetivação do evento e o canal utilizado para realização do evento foi face a face”. Observamos que a entrevista contempla aspectos significativos de um evento comunicativo, tendo em vista tratar-se de uma situação comunicativa formal, ou seja, uma entrevista com uma professora de nível superior.

A disciplina foi incluída no novo projeto pedagógico e a primeira turma está concluindo o curso este ano...

Apesar de, em alguns momentos, haver mudança de estilo, indo do mais formal para outro menos formal, ainda assim, reiteramos se tratar de um estilo formal, sobretudo porque o objetivo da conversação foi previamente definido, exigiu um planejamento temático e, por isso, em um evento de fala como esse, não podemos dizer que se trata de uma conversação espontânea. Notamos na fala da entrevistada, um grau de preparação para efetivação do encontro comunicativo para Ramos (2002, p. 7) “[...] em situações mais formais, falando/escrevendo sobre temas mais específicos e lidando com interlocutores mais distantes, do ponto de vista social e pessoal, usamos um estilo mais cuidado”.

Quando a gente chegou na oralidade, foi um momento bem gostoso de trabalhar de forma até mais descontraída.

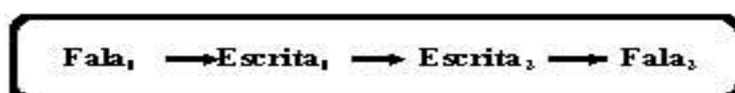
Eventos da oralidade, como é o caso de uma entrevista, podem apresentar-se tão formais quanto a escrita. Observemos o seguinte trecho:

Não é uma fala informal que a gente se encontra e conversa mais espontaneamente. Então, tem todo o aspecto da oralidade enquanto uma situação que se constrói naquele momento e que depende dos fatores da enunciação.

Percebemos o quanto a reflexão linguística é importante no âmbito acadêmico e que a mesma deveria ser expandida para o Ensino Médio e as demais etapas do ensino, Bagno (2002, p.70) “cabe ao professor de língua apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística”. A partir

daí, os professores, conscientes dessa variabilidade, passam a refletir com os alunos os gêneros textuais orais informais para, posteriormente, avançar para os gêneros formais públicos. Sobretudo, porque os alunos necessitam entender que, no primeiro momento, a escrita tenta representar a fala e essa representação não ocorre em sua totalidade, mas de forma parcial e depois a fala tenta representar a escrita, conseguindo parcialmente, para Kato (1986, p. 11) “a fala e a escrita são isomórficas”. O esquema abaixo representa esse processo.

Figura 14 – Esquema sobre Fala e Escrita



Fonte: KATO, Mary, 1986, p. 11

A fala₁ e a escrita₁ estão no nível do pré-letramento, já a fala₂ é resultado do letramento e a escrita₂ uma escrita autônoma. A fala da professora se aproxima da escrita, o que corrobora com essa afirmativa é o fato de quanto mais se escreve e se fala, mais essas práticas se aproximam. Observe o seguinte trecho da fala da professora:

Então, a gente trabalhou algumas questões relativas a isso, desde os enunciados mais informais aos mais formais e foi bastante interessante.

A professora representa em sua fala um discurso institucionalizado, ou seja, uma fala que, segundo Kato (1987, p. 12), é “resultado do letramento”. A exemplo, trazemos o seguinte trecho que fala sobre o surgimento da disciplina “Oralidade na Escola” na matriz curricular do curso de Letras da UNIR/RO.

[...] ao reformular o PPP do curso de Letras, várias disciplinas, que antes não existiam, foram incluídas, como: Libras, as culturas africanas através das literaturas... tudo isso que vem como uma exigência nos cursos e que o nosso curso ainda vinha devendo. E as optativas foram também pensadas em ocupar esses espaços que as disciplinas mais convencionais deixavam em aberto.

A entrevistada estabelece algumas inferências por conhecer o assunto e, assim, favorece o processo de compreensão textual. No tratamento de um

texto falado, fica evidente as duas fases de composição textual: planejamento e execução, como processos simultâneos. Ao analisarmos a fala da professora, percebemos os dois processos, o “pré-verbal” e a “fase verbal”. O léxico é selecionado de acordo com a situação comunicativa e não há necessidade de ajustes do primeiro ao último turno.

Na época, eu ministrei a disciplina e escolhi, dentre as disciplinas oferecidas, qual optativa eu gostaria de ministrar por tentar trabalhar pra preencher essa lacuna e pensar de forma diferente. Foi algo novo pra mim também, nunca tinha trabalhado com uma disciplina de oralidade.

É interessante salientar que na fala não há processos convencionais de correção, como ocorre na escrita. Na primeira, de acordo com Castilho (1998), “nada se apaga” por isso, é possível analisar muitos aspectos constitutivos da língua, como as marcas da oralidade “pra mim” e “a gente” conforme outros trechos já evidenciados. Por essas marcas, é perceptível a mudança de um estilo mais formal a um mais informal.

Ao perguntamos qual era a importância de uma disciplina como essa na formação do futuro professor, a resposta da professora revela que a oralidade é sempre um desafio a ser enfrentado em sala de aula, visando às práticas sociais.

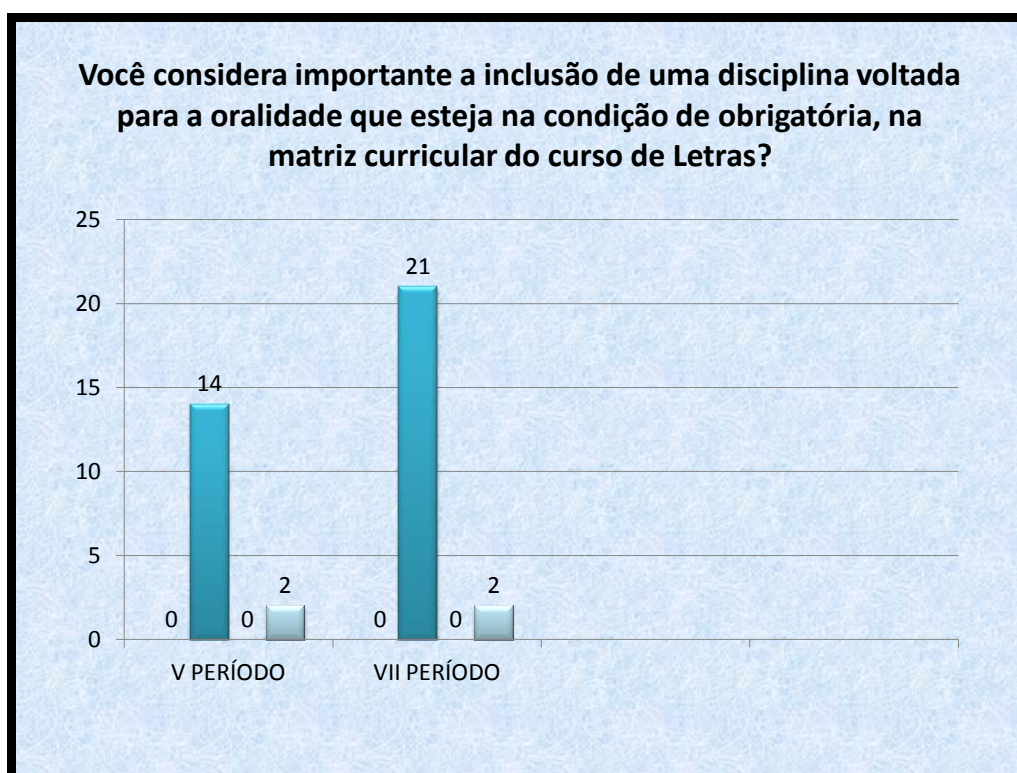
Eu acho que é fundamental; a importância é inegável, justamente porque nós temos as quatro habilidades e a ênfase acaba recaindo sobre duas porque a gente acredita que oralidade não precisa ser trabalhada, porque é algo que a gente está em contato desde sempre, a gente pensa porque fala desde um ano de idade, um ano e pouquinho que essa habilidade já está estabelecida [...]

O depoimento da professora demonstra a importância de uma disciplina que aborde a questão da oralidade. Assim, percebemos uma preocupação da Universidade na adequação às novas diretrizes e às necessidades sociais ao exigirem um cidadão cada vez mais letrado, ou seja, em todos os gêneros (oral, escrito, formal, informal, discursivo, textual). A professora aponta para o fato de a falta do trabalho com a oralidade acontecer porque pensamos que a oralidade já está presente nas nossas vidas desde o primeiro ano de vida, mas o que ela põe em evidência é a necessidade de a Universidade propiciar adequação às novas diretrizes, evidentemente, porque a modalidade oral não

vinha sendo contemplada anteriormente, ou pelo menos, não da maneira que deveria.

É relevante enfatizar a opinião dos alunos do V e VII períodos do curso de Letras a respeito da modalidade oral da língua. Uma das perguntas respondidas pelos mesmos foi sobre a importância da criação de uma disciplina sobre questões que envolvam a oralidade, na matriz curricular do curso em caráter obrigatório, conforme pode ser visto no gráfico a seguir.

Figura 15 – Gráfico sobre oralidade no curso de Letras.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Trinta e nove alunos do V e VII períodos, respectivamente, responderam o questionário, dos quais, trinta e cinco consideraram fundamental a criação de uma disciplina voltada para a oralidade. Ao refletir sobre as informações do gráfico, podemos afirmar que dos dezesseis alunos do quinto período, quatorze acreditam ser importante a implantação de uma disciplina obrigatória a fim de criar condições para que o futuro professor tenha acesso a um conhecimento mais ampliado a respeito da oralidade; dois alunos apenas não consideraram relevante tal proposta. Vale destacar que a disciplina “Oralidade na escola” não foi ofertada a esses alunos do quinto período.

No sétimo período, vinte e três alunos se submeteram ao questionário e desse total, vinte e um acreditam ser importante a criação de uma disciplina em caráter obrigatório, envolvendo a modalidade oral e dois desconsideram a proposta da criação da disciplina. Supomos ter o sétimo período maior maturidade para falar a respeito dessa modalidade, pois a disciplina já havia sido ofertada a eles, além de estarem em período de estágio supervisionado.

Sem dúvida, há legitimidade no trabalho com a oralidade e, ainda de acordo com a fala da professora entrevistada, é de suma importância para a formação do futuro professor e, ela vai elencando alguns motivos a fim de justificar tal importância.

Então, pensar a oralidade na escola, pensar essa disciplina, é pensar como a gente pode fazer para que o aluno se prepare para práticas sociais nas quais ele será exigido para o exercício dessa oralidade. Quando ele procura um emprego, ele vai participar de uma entrevista, quando ele vai participar de uma entrevista de seleção de mestrado, ele vai passar por uma entrevista, de repente, ele vai ser entrevistado na rua e ele vai precisar responder. Ele está participando de uma manifestação, ele está participando de uma greve ou está simplesmente passando na rua e um repórter pode perguntar e, se ele não estiver preparado, ele vai ficar meio intimidado diante daquela situação [...]

A professora acredita no papel da escola, em preparar o aluno para situações de uso real de fala, sobretudo, porque, a qualquer momento, pode aparecer a solicitação de uso formal, modalidade cobrada e vista como a modalidade de prestígio. Por isso a necessidade de os alunos se apropriarem desse conhecimento a fim de diminuir o preconceito linguístico, tão real e tão nocivo com aqueles que não tiveram e nem têm acesso à variedade eleita como sendo de “prestígio”. Caso os alunos não estejam preparados, ao se depararem com uma situação de fala que exija uma postura linguística diferenciada da qual ele está acostumado no seu cotidiano, seguramente ele se sentirá, segundo a opinião da professora, “intimidado”.

A seguir, quisemos saber qual era a maior dificuldade dos professores para trabalhar as questões orais, principalmente a variante formal da língua.

Aqui, consideramos ser pertinente realizar o cruzamento da fala da professora universitária com a fala de uma professora do Ensino Médio da rede particular de ensino, uma vez que ambas falam a respeito da avaliação do trabalho oral. Embora o professor da escola pública não tenha sido

entrevistado, ele disse, em conversa informal, que não trabalha com a oralidade, porque não são cobradas nas avaliações externas, como, por exemplo, no ENEM. No entanto, esse professor reconhece ser importante o trabalho com a modalidade, além de considerar haver uma resistência muito grande por parte dos alunos em realizar trabalhos com os gêneros orais formais.

As falas das professoras a partir de agora, serão identificadas por L1 – para a professora da UNIR e L2 – para a professora do SESI. Fizemos este recorte comparativo por entender que o cruzamento das vozes de uma professora formada em Letras-Português pela UNIR, com pós-graduação “stricto sensu” em andamento e atuando como professora há seis anos na rede particular de ensino com a professora doutora da UNIR, conforme já descrito, aproxima as falas das duas professoras no que se refere à avaliação do trabalho com as atividades orais.

L1 ...Uma das coisas que eu mais senti dificuldade em termos de trabalhar a oralidade, mesmo antes de trabalhar essa disciplina, é como avaliar...

L2 ... esse critério ele depende do gênero que foi direcionado pra cada grupo. Se for um seminário de uma obra específica, por exemplo, e essa obra for dentro de um determinado período literário, cada livro, cada grupo tem uma abordagem diferente, mas a questão da formalidade, a própria construção da argumentação, se a apresentação do aluno segue uma sequência lógica, uma introdução, um desenvolvimento e se essa fala ela tem uma conclusão e de certa forma a gente não deixa de olhar o padrão formal da língua, aqueles vícios da oralidade, ausências de conectivos adequados, as preposições e as conjunções...

A oralidade, enquanto modalidade de ensino e aprendizagem trata-se de uma novidade, funciona como um protótipo e não existe critério de avaliação pronto e acabado. Talvez nunca os tenhamos, pois, como sabemos, a língua é heterogênea.

Para L2, o trabalho avaliativo ocorre estabelecendo alguns critérios, conforme foi postulado, partindo da argumentação, sequência lógica e, principalmente, da escolha do gênero textual. Para validar a fala de L2, citamos Marcuschi (2008), para quem a oralidade é uma prática social interativa que se mostra através dos diferentes gêneros textuais em diversos contextos.

Inquestionavelmente, a avaliação das atividades orais na aula de Língua Portuguesa da escola pesquisada ainda está centrada na apropriação do conteúdo, quando deveria buscar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, não se trata apenas de falar ou escrever “certo”, mas de saber adequar-se ao seu interlocutor, porque, mesmo na modalidade oral, ocorrem variações. Marcuschi (2002) entende não existir um padrão uniforme e isso vale para toda e qualquer língua do mundo. Ou seja, não é apenas ensinar o aluno a falar ou corrigi-lo, mas, sim, propiciar momentos convencionais e mais formalizados de fala.

Ao responder sobre quais eram os gêneros orais mais trabalhados na escola, L2 disse:

L2 os formais os próprios relatórios, os próprios gêneros expositivos que, na verdade, eles surgem de algum direcionamento anterior como, por exemplo, um seminário, uma leitura, um artigo... e esse direcionamento ele é específico pra cada indicação.

O trabalho com a oralidade na escola da rede particular de ensino até ocorre com frequência, porém, constatamos a necessidade de fortalecimento dos critérios de avaliação. Em relação a este assunto, Dolz, Schneuwly, de Pietro e Zahnd (2004, p. 216) entendem que “as exposições orais vem de longas datas”, contudo, os autores ressaltam a falta de um trabalho com intervenções concretas e procedimentos claros de avaliação.

L2, em conjunto com outras professoras, trabalhou com o gênero oral em um Seminário sobre Códigos e Linguagem, envolvendo várias manifestações: música, poesia, pintura, tatuagem, escultura, dança e outros; tudo voltado para os jovens, além de um debate, envolvendo duas turmas com o tema estabelecido previamente: “Palavras *versus* Imagens: o que é mais impactante?”.

Ao contrário do que pensávamos sobre a resistência dos alunos com o trabalho oral, não sentimos isso no SESI, mesmo os mais tímidos mostraram-se bem empolgados com o trabalho oral. Houve todo um trabalho de preparação, divisão de papéis, construção de cenário e adequação linguística como observamos também no trabalho realizado pela professora da UNIR. Em ambos, percebemos a participação dos alunos. Reiteramos que atividades com

esses gêneros textuais são comuns na escola e em outras instâncias públicas. Marcuschi (2008) diz que, se perguntarem se há gêneros ideais para o trabalho com a oralidade ele responderá que “talvez não, o que existem são gêneros mais formais ou menos formais”.

L1 Também trabalhou com Seminário por se tratar de um gênero formal recorrente nas práticas escolares e aparecer em instâncias públicas. Ao descrever como ocorreu o processo avaliativo diz

L1 – Uma das coisas que eu mais senti dificuldade em termos de trabalhar a oralidade, mesmo antes de trabalhar essa disciplina, é como avaliar, porque a gente faz um seminário e você tem que dar uma avaliação, fazer uma avaliação, tem que dar um retorno, dar um ‘feedback’ e é muito difícil isso, porque quando você tem um texto escrito, você pode pontuar o que foi bem colocado, o que não foi e o oral como ele é, se dissipa; como ele é momentâneo, como ele é fugaz, por mais que a gente tente anotar, é um outro registro.

A professora fala da dificuldade em avaliar o trabalho oral, diante da fugacidade do mesmo. Não acha pertinente fazer anotações de um trabalho oral, pois, para ela, foge aos objetivos propostos para essa modalidade da língua. Por isso, a avaliação constitui-se um grande desafio. Além do seminário, L1 trabalhou com o Júri Simulado, atividade bastante proveitosa, porque, além de ser um gênero público, partiu do contexto dos alunos do curso de Letras, visto que a temática foi a polêmica envolvendo o Livro Didático de Português, da Coleção *Por uma Vida Melhor*. Este livro foi destinado à Educação de Jovens e Adultos – EJA e distribuído para as escolas públicas pelo PNLD em 2011. Em relação a esse trabalho, a professora informou que foi envolvente, já que a turma participou intensamente. Houve todo um trabalho de pesquisa, de construção do cenário, da linguagem e até da forma de se vestir, visto ser uma simulação real de um Júri, conforme podemos observar no trecho transcrito da fala da professora, a seguir.

L1 [...] e também nós fizemos simulação de situações, nós fizemos um Júri Simulado com uma temática da área e foi um momento muito interessante. As pessoas participaram, foi, assim, lindo de ver o como eles se envolveram. Então, nós tínhamos os promotores, nós tínhamos o juiz, nós tínhamos o réu e houve assim um esforço em procurar de trazer toda aquela discussão que partiu de um contexto nosso, da área de língua, que foi aquela temática a respeito do livro didático, a polêmica que houve do livro didático que traria

supostamente uma variante que ensinaria a falar errado. Essa era a interpretação.

A ideia foi simular a situação de um julgamento, com todos os elementos que compõem o Júri. Para Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004), o trabalho foi com uma sequência didática, pois, nesse caso, houve todo um preparo, obedecendo várias etapas, desde o planejamento até a execução, o que possibilita ao aluno “escrever ou falar” de maneira mais adequada de acordo com a situação comunicativa. A professora diz, de forma bastante entusiasmada, que foi um trabalho muito interessante e que, naquele momento, funcionou. Contudo, aponta para o fato de, em outro momento, com outra turma, o júri possa talvez não funcionar, porque tudo depende do momento interacional.

L1 [...] Então, foi bastante interessante e acho que é questão de experimentação mesmo; não tem muito como dizer assim: é isso. Naquele momento funcionou, talvez fazendo uma outra, ministrando uma outra disciplina similar, com um outro grupo, outras coisas funcionariam, porque a oralidade vai muito desse contato interpessoal como que a gente estabelece esse contato e como que a interação se desenvolve.

De acordo com a professora L1, tudo é uma questão de ir experimentando o gênero que melhor se adeque à situação comunicativa. Por outro lado, acreditamos que as escolas, a UNIR, os LDP não deveriam abrir mão de trabalhos como seminários, debates, enquetes, júris, palestras, entrevistas e muitos outros que circulam socialmente.

Ao ser questionada se acreditava que o trabalho com a oralidade formal poderia melhorar o acesso à prática da escrita, a professora L1 reagiu, dizendo que

L1 [...] são práticas de certa forma independentes, mas de certa forma também, como tudo em linguagem, elas acabam tendo essa imbricação, não dá pra gente dizer que oralidade é só oralidade, escrita é só escrita, leitura é só leitura. São práticas diferentes, cada uma vai ter a sua forma de desenvolver, mas o que a gente vai ter é contato com mais gêneros textuais [...]

Não podemos negar a influência da oralidade na produção escrita dos alunos, melhorando a produção verbal. Além disso, na medida em que o aluno vai tendo mais acesso a diferentes gêneros textuais, a sua capacidade

comunicativa é ampliada, ele vai experimentar níveis mais altos de letramento, referentes às duas modalidades da língua que, apesar de serem modalidades diferentes de uma mesma língua, para Marcuschi (2008) mantém muito mais “semelhança que “diferenças”.

O domínio da modalidade oral também pode corroborar com a escrita, porque o aluno saberá o que é próprio dela e se deverá ou não usar na escrita ou fazer a substituição de termos tipicamente orais, principalmente, se ele estiver diante de uma situação de uso formal da modalidade escrita. Por outro lado, uma das consequências de não trabalhar a oralidade na sala de aula, pelo menos como deveria, é que os alunos, na maioria das vezes, não sabem transmitir um aviso, outros não conseguem entender a mensagem transmitida, porque não desenvolveram a capacidade de escuta, traço importante da oralidade, pois essa não se resume apenas a manifestação da fala. Nessa linha a professora diz

L1 Normalmente, a gente vê quando alguém dá um recado em sala parece uma coisa muito simples, mas sempre fica aquele zum zum, porque um entende uma coisa, outro entende outra. Então, a gente vê que são muitas vezes dificuldades de interpretação que vem pela pouca intimidade com a modalidade oral. É claro que quanto mais você tiver intimidade com as modalidades, com os gêneros textuais, com tipos textuais, você vai ser uma pessoa mais preparada pra diversas situações linguísticas.

Reforçando a ideia da professora, destacamos a necessidade de criar situações didáticas que realmente façam sentido e assim construir mecanismos de fala e de escuta em momentos mais formais.

L1 Então, não vejo sequer uma correspondência direta e imediata, mas pelo fato de você estar trabalhando com textos e ampliando o seu repertório isso vai acabar inevitavelmente também fazendo que a sua escrita tenha mais potencialidade, seja uma escrita mais fluente, mais próximas as expectativas a uma situação de enunciação.

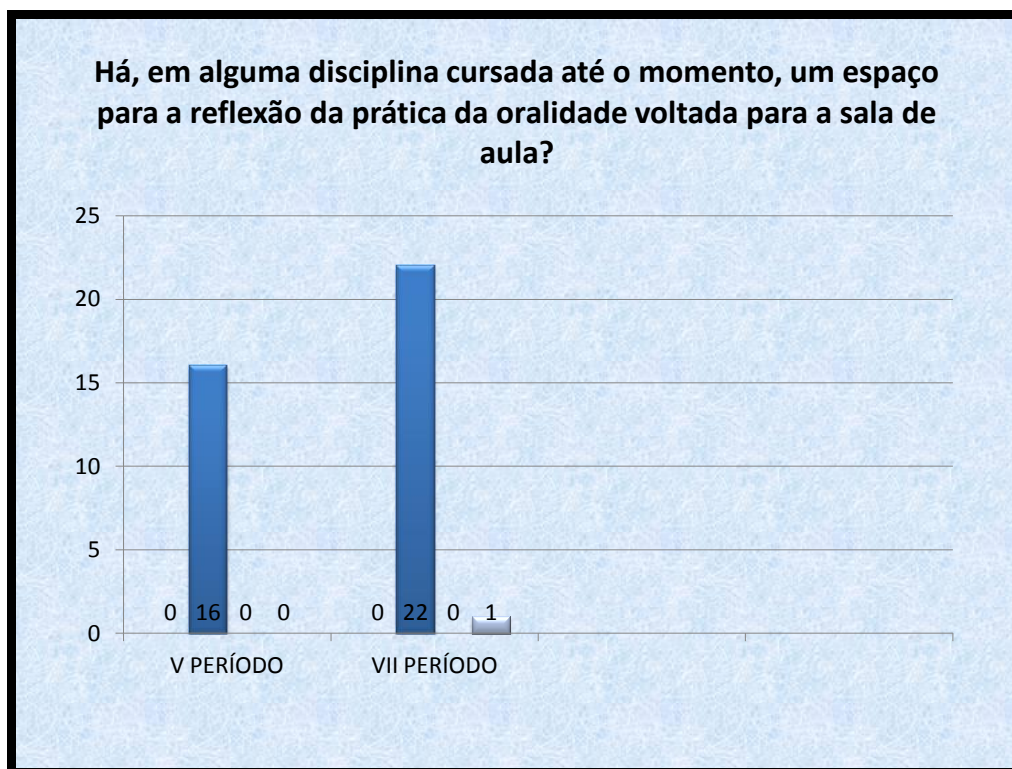
Informada que a última pergunta seria sobre a avaliação, mas que estávamos abrindo mão da mesma porque ela já havia falado a respeito, restando nossos agradecimentos e alguma consideração que quisesse fazer, a professora encerrou acrescentando:

L1 [...] só assim, quanto a avaliação, só ressaltar que é muito importante que nós tenhamos essa percepção dos usos diferenciados da língua e de que as pessoas têm histórias de vida e essas histórias de vida têm a ver com as histórias linguísticas e com seus modos de falar, mesmo que a gente faça as devidas intervenções, sempre ter o cuidado pra que você não exponha a pessoa a uma situação constrangedora, não é? Uma correção desnecessária, porque muitas vezes você se atém à forma, você se esquece do conteúdo, então, sempre observar o que a pessoa trouxe de contribuição em termos de conteúdo, como que ela se desenvolveu naquela situação, se ela teve um desempenho satisfatório. Isso é mais importante do que se ela colocou todos os R e S finais, né? Na oralidade, a gente comete muitos erros, entre aspas, né? É próprio da dinâmica, mesmo aqueles que acreditam estar usando a variante formal, cometem esses deslizos, então, só ressaltar isso: - que a avaliação tem que estar centrada no conteúdo e pensar se essa pessoa administrou essa situação de enunciação de uma maneira satisfatória e se isso estivesse acontecendo na realidade dela, se ela teria êxito ou não e aí a gente avalia, então, o sucesso ou não dessa fala, dessa situação de enunciação como algo mais da dinâmica da vida.

A avaliação do trabalho com a oralidade ainda é um desafio. Contudo, a professora ressalta a necessidade de observação do meio linguístico para não criar uma situação constrangedora e, com isso, disseminar o preconceito e outros estigmas que acompanham aqueles que ainda não dominam a variante padrão, seja na modalidade oral ou escrita. Antunes (2003) propõe uma avaliação pautada na valorização, no estímulo de cada tentativa, na disposição demonstrada ao se expor na fala ou na escrita. Outro aspecto importante, na opinião da referida autora, seria não centrar a avaliação nas estruturas, até porque, de acordo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 24), “a imprevisibilidade das estruturas dos textos orais, há cortes, interrupções, retomadas...” nesse viés, ela elenca como importante o conteúdo e as contribuições dos alunos.

Todas essas constatações nos levaram de volta à reflexão sobre as opiniões dos alunos do curso de Letras sobre outras questões circundantes do trabalho com a oralidade. Os gráficos, a seguir, evidenciam uma postura pouco amadurecida dos alunos do curso de Letras-Português a respeito da oralidade, devido, exatamente, à falta de contato com o tema, enquanto disciplina da matriz curricular. No entanto, a maioria, demonstra interesse, conforme gráficos a seguir.

Figura 16 – Gráfico sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras/Português-UNIR/RO.

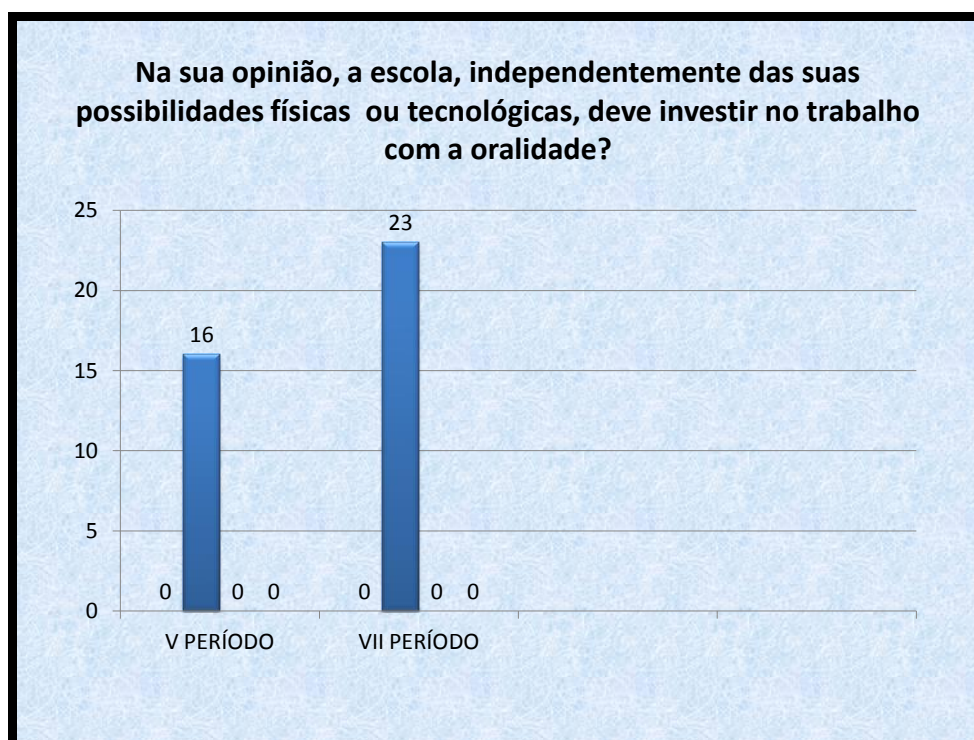


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Embora os alunos do quinto período não tenham feito a disciplina “Oralidade na Escola”, cem por cento deles afirmam haver uma reflexão sobre a oralidade voltada para a sala de aula.

O sétimo período, também em sua maioria, respondeu haver em alguma disciplina a reflexão acerca da oralidade e apenas um (1) respondeu que não houve. De acordo com Antunes (2003, p. 102) para melhorar a competência comunicativa do aluno, “o professor precisa ajudá-los a desenvolver, para que eles saibam adequar-se as condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos”. Ver gráfico a seguir.

Figura 17 – Gráfico sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras/Português-UNIR/RO.

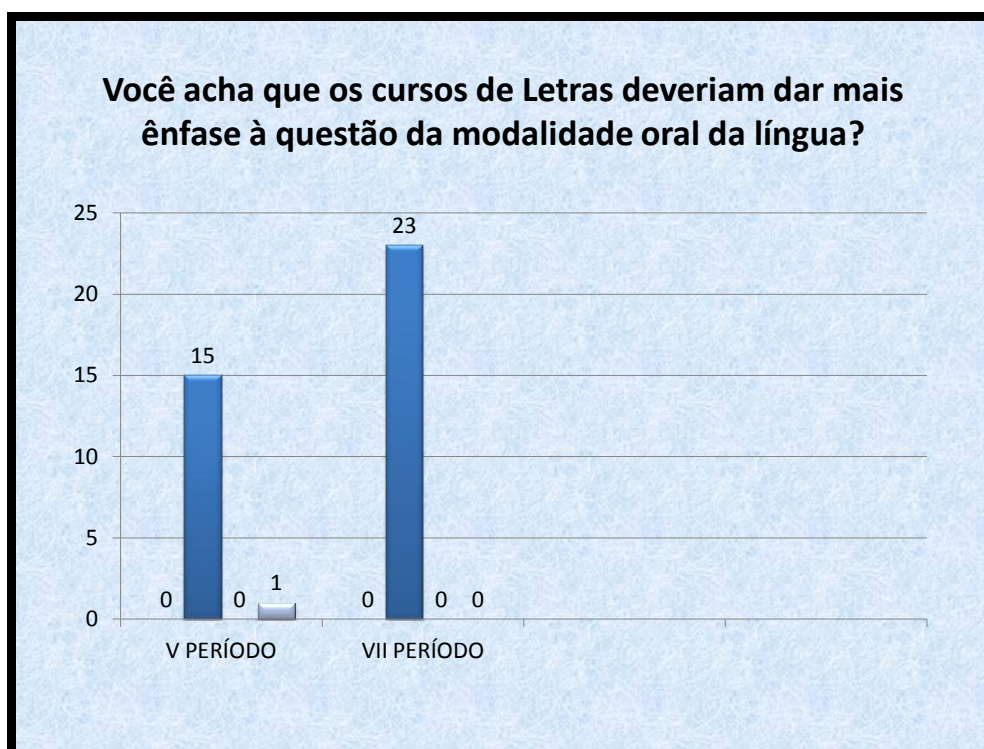


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A falta de reflexão das práticas orais na sala de aula pode ocasionar a ausência de um trabalho efetivo com essa modalidade da língua. Nesse sentido, cem por cento dos alunos participantes da pesquisa acreditam que, independentemente das condições físicas ou tecnológicas, a escola precisa investir no trabalho com a oralidade, pois eles são sabedores que essa modalidade é tão ensinável quanto a escrita.

Para entendermos a pouca ênfase dada à oralidade no curso de Letras-Português, compararmos os gráficos a seguir e encontramos uma contradição, pois, quase cem por cento dos alunos informaram haver disciplina encarregada da temática na sala de aula, no entanto, o gráfico seguinte nos dá a informação da pouca ênfase ao ensino da oralidade.

Figura 18 – Gráfico sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras/Português-UNIR/RO.



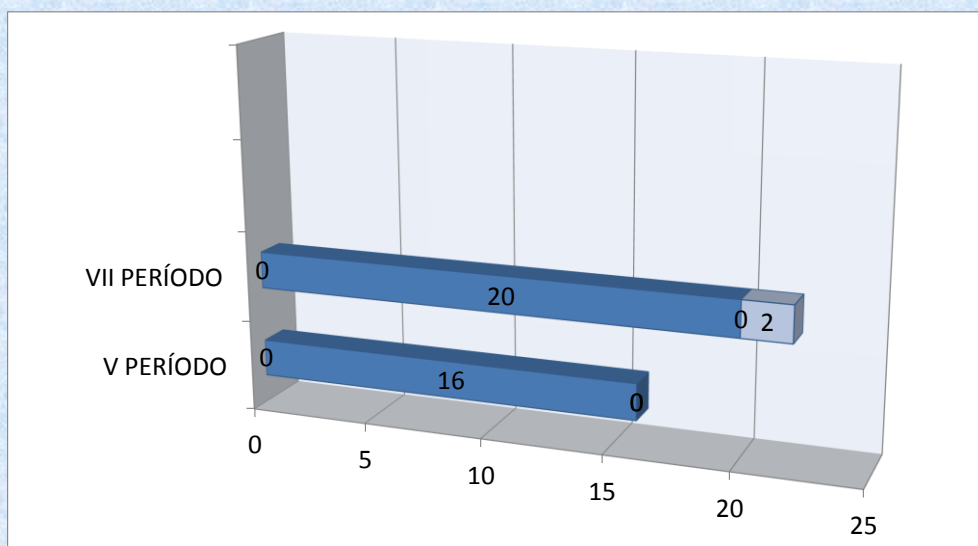
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As disciplinas de Estágio Supervisionado, segundo a opinião dos alunos, orientam atividades orais, corroborando mais uma vez com a ideia de que é dada pouca ênfase as atividades orais voltadas para a sala de aula. Porém, se observamos que as disciplinas relativas aos Estágios Supervisionados no Ensino Fundamental e Médio trabalham essa questão, sob esse prisma, não é tão pouca assim a ênfase dada à oralidade.

Vejamos o gráfico a seguir

Figura 19 – Gráfico sobre oralidade, aplicado no V e VII Períodos do Curso de Letras/Português-UNIR/RO.

Nas disciplinas de estágio ou nas atividades práticas das outras disciplinas, há orientação para que os futuros professores abordem as atividades voltadas para a produção de textos orais?



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em relação à discussão levantada sobre o espaço dedicado ao estudo da oralidade no Curso de Letras-Português, entendemos que esse espaço já vem contemplado nas orientações curriculares e gradativamente, vem sendo implantado no referido curso. Sabemos que alguns professores identificados com o assunto em pauta têm se empenhado em fazer aparecer o conteúdo da oralidade, seja nas atividades práticas previstas na carga das disciplinas ou na aplicação dos projetos em Estágios Supervisionados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo verificar se os gêneros orais formais (públicos) constituíam-se objeto de ensino e aprendizagem conforme prescrito no PCNEM. Outros objetivos foram: analisar se a escola lida com os gêneros textuais orais situações que exigiam a modalidade formal da língua; refletir sobre os possíveis prejuízos que a omissão do trabalho com os gêneros orais podem trazer para os alunos e analisar como são executadas as atividades de avaliação da oralidade, notadamente os procedimentos e critérios utilizados.

A partir de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa de campo, constatamos que da década de noventa e dois mil dezesseis, pouca coisa mudou em relação ao trabalho com os gêneros orais formais na escola, embora documentos oficiais postulem a inclusão da oralidade como uma modalidade de ensino e aprendizagem. Notamos que ainda é bem limitado o espaço dedicado à oralidade nas atividades escolares se comparado as atividades de escrita.

Elegemos quatro categorias de análise e, na primeira delas – *A Oralidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio* – descobrimos que apesar de os livros didáticos de Língua Portuguesa terem apresentado um avanço em relação à qualidade dos gêneros textuais (escritos) presentes na produção de textos, revisão e reescrita, ainda dão pouca importância para a oralidade. As atividades são, em sua maioria, dedicadas à oralização da escrita, ou seja, leitura em voz alta, recitação de poemas, correções em voz alta. No entanto, no primeiro livro analisado, encontramos esporádicas sugestões de atividades com gêneros públicos: mesa redonda, debate, entrevista, júri simulado. Já no segundo livro, as atividades são centradas nos gêneros escritos e nas classificações gramaticais. Assim, concluímos que o espaço dedicado às atividades orais nos Livros Didáticos ainda é restrito, seja porque falta uma metodologia adequada, seja pela dificuldade de avaliação do trabalho com essa modalidade da língua.

Na segunda categoria – *A oralidade nas questões sobre Linguagens e Códigos do ENEM* – notamos que a maioria das questões estão voltadas para o estudo da variação linguística e para questões que evidenciam o ponto de vista sobre o uso de diferentes linguagens. Nas três edições analisadas (2013,

2014, 2015), não houve preocupação com os gêneros orais formais. Essa “falha”, no nosso entendimento, pode levar à estigmatização do falante que fica privado do acesso às várias formas de utilização da fala. Porém, não podemos negar que, ao longo de cada edição, o ENEM tem melhorado e buscado novas formas de discutir as questões da língua e seus usos sociais, seja na modalidade oral ou escrita. Todavia, necessitamos avançar nas discussões para que sejam propostas metodologias adequadas de trabalho e principalmente, sejam criados critérios claros de avaliação das atividades orais.

Na terceira categoria, trouxemos a análise da – *oralidade na Sala de Aula do Ensino Médio* – tivemos, de um lado, a experiência docente no Ensino Médio e, do outro, a experiência discente sobre o desenvolvimento ou não de atividades orais. Ao observarmos as aulas nas duas escolas, constatamos que, na escola da rede particular, a oralidade tem feito parte das atividades do ensino e aprendizagem, muito embora apareça apenas como forma de interação e oralização da escrita. Já na escola da rede estadual de ensino, a oralidade é quase ausente; mesmo assim, os alunos entendem a necessidade de um trabalho voltado para os gêneros orais.

A última categoria de análise – *A oralidade no Curso de Letras – Português da UNIR* – mostrou como a Universidade trata a questão da oralidade com os alunos do referido curso, visto que eles serão os futuros professores das escolas públicas e particulares. Entendemos que houve um avanço nos estudos da modalidade oral, proporcionado pelas exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ainda há muita dificuldade com o trabalho no momento da avaliação, principalmente porque faltam critérios claros para tal. Os alunos do quinto e do sétimo períodos também disseram ser importante reservar um espaço apropriado para a reflexão com o trabalho oral. Mesmo com espaço reduzido para o trabalho com a oralidade, há uma disciplina eletiva “Oralidade na Escola” com uma carga horária de quarenta horas, cujos objetivos são bem claros em relação ao trabalho com os gêneros orais e seus usos sociais, na perspectiva sociointeracionista.

Cabe ressaltar que um trabalho efetivo com a modalidade oral requer vencer alguns desafios e constitui-se em uma prática que inicia com a revisão das concepções de linguagem e segue com investimento na formação continuada.

Não há dúvidas sobre a necessidade de ampliação do trabalho com o oral em todos os segmentos analisados. Contudo, muita sensatez é requerida, visto que sem a observação da realidade sociocultural de cada escola, nada pode ou deve ser feito.

A omissão do trabalho com os gêneros orais públicos pode, eventualmente, trazer prejuízos à formação do aluno e do futuro professor e, sendo a Universidade, principal formadora de professores, compete a ela este papel inovador – propiciar ao aluno atuar nas mais diversas situações de forma adequada.

Em linhas gerais, nossos objetivos foram alcançados via análises realizadas nos diferentes segmentos propostos pelas categorias. Esperamos agora que a oralidade, em conjunto com os demais eixos de aprendizagem, seja, efetivamente, objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, na Universidade e nas Escolas.

As dificuldades encontradas no percurso desta pesquisa não superaram a expectativa e o otimismo que almejamos em relação ao ensino, em seus diferentes níveis, da Educação Infantil aos cursos *Stricto Sensu*, que formam professores, que ensinam alunos, os quais serão professores e que são, potencialmente, falantes e usuários de uma língua, originalmente falada.

Resta-nos, agora, a vontade de aprofundar esses estudos, ampliando conhecimentos que apontem para outras dimensões que não a escolar apenas. Sinto a necessidade de um olhar para a oralidade como forma de letramento social, com “abordagens críticas na etnografia e na educação”. Um modelo ideológico, como o defendido por Brian V. Street, focalizando perspectivas transculturais, ideológicas e nas relações de poder.

Por fim, queremos saber mais sobre o “empoderamento” das comunidades consideradas minoritárias, seja porque não são do ocidente ou por serem populações que habitam as margens, entendida, aqui, como “fora do centro”. O desafio que colocamos em forma de problematização é: Como considerar a presença maciça da oralidade em determinados contextos uma forma de letramento? Esta é a reflexão que pretendemos realizar daqui para frente a fim de que a mudança de foco de uma educação formal para a familiar e interacional se construa a partir do que as pessoas já conhecem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos, co-editado com o Instituto Nacional do Livro MEC, 1976.

BAGNO, Marco. **Sete erros aos quatro ventos: variação linguística no ensino de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Preconceito Linguístico que é, como se faz**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, Brasília, 1997.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com até 6 anos de idade**. 1ª Edição, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, SAEB. **Cadernos de Reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**, Brasília, DF: Via de comunicação, 2011.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: **Língua portuguesa, médio, anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio**, Etapa II, Caderno Curitiba: 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre poder simbólico (cap.1) A força do direito: Elementos para uma sociologia do campo jurídico**. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português Linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Dionisio, Angela Paiva e Bezerra, Maria Auxiliadora. (org.) **O livro didático de Português múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERRAREZI, Jr., C., **A semântica de Contextos e Cenários**. Campinas SP: Mercado de LETRAS, 2010.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed. 1998.

GOFFMAN, Erving, **Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior**. New York: Anchor Books, 1967.

HAUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. **O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2009.

JURADO, Shirley, ROJO, Roxane. **A leitura no ensino médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: **Português no Ensino Médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, ANGÊLA Paiva Dionísio. Anna Raquel e BEZERRA. Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto**. 1997. In: Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. 18 a 22 de novembro de 1996. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Faculdade de Letras, UFG, pp. 38-71.

_____. **Da fala para a escrita atividade de retextualização**. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2003.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Maria Lucia de; MOURA, Paulo César Dias de, e DELL ISOLA, Regina Lúcia. **Língua Portuguesa. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**.

PINTO, José Marcelino Resende. **O Ensino Médio** In. OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa (Org.). **A organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã 1ª ed., 2002.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Mrtins Fontes, 1997.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução Waldo Mermelstein. Bauru: EDUSC/INEP/COMPED, 1999, 355p. (Coleção Educar).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAMPAIO, Wani Bernardete de Araújo. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa** (tese), Araraquara, SP: 2009.

SAUSSURE, F. de **Curso de Lingüística Geral**. [1916] Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger Tradução A.Chelini, J.P.Paes e I.Blikstein. 5a . Ed. São Paulo: Cultrix, 1973

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Currículo do Estado de São Paulo: **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo : SEE, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e escolarização**. IN: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas SP: Mercado de Letras. 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da Linguagem Campinas/SP: UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Ciências, 1986.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**. (trad.) Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

Links

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem. (último acesso 07/05/2016)

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_ene_m2013_dom_amarelo.pdf (último acesso 12/03/2016)

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/caderno_ene_m2014_dom_amarelo.pdf (último acesso 12/03/2016)

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/caderno_ene_m2015_dom_amarelo.pdf (último acesso 12/03/2016)

APÊNDICES

“A”

QUESTIONÁRIO PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Questionário pertinente aos dados pessoais e profissionais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): **Programa "Além das Letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Ariquemes-RO.**

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo:

1.2 Idade:

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Formação Acadêmica:

2.2 Instituição em que se formou e a modalidade (Pública, Privada, Presencial, EAD, outras):

2.3 Tempo de serviço no magistério:

2.4 Tempo de serviço em classe de alfabetização:

2.5 Tempo de atuação como formadora em outros Programas:

2.6 Tempo de atuação como formadora no Programa “Além das Letras”

“B”

Entrevista com a professora Geane Valeska da Cunha Klein - Unir

- 1) Como surgiu a ideia de trabalhar com a disciplina optativa “Oralidade na escola” no curso de Letras Português
- 2) Qual a importância de uma disciplina que envolva a oralidade na formação do futuro professor?
- 3) Qual é a maior dificuldade dos professores para trabalhar as questões orais, principalmente a variante formal?
- 4) Você acredita que o trabalho com os gêneros orais formais pode influenciar o trabalho com a escrita?
- 5) De que forma os professores poderiam explorar melhor o trabalho com a oralidade na sala de aula.

6“C”

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS



Prezado acadêmico do Curso de Letras/Português. Com o objetivo de conhecer um pouco sobre sua futura trajetória educacional e seu contato com o conteúdo Oralidade, gostaríamos de contar com a sua colaboração no preenchimento deste questionário, sob o compromisso de manter sua identidade preservada.

Questionário para alunos do curso de Letras Português

NOME:

PERÍODO:

DATA:

1) Há, em alguma disciplina cursada até o momento, um espaço para reflexão da prática da oralidade voltada para a sala de aula?

() sim não ()

2) Na sua opinião, a escola, independentemente das suas possibilidades físicas ou tecnológicas deve investir no trabalho com a oralidade?

() sim não ()

3) Você acha que os cursos de Letras deveriam dar mais ênfase à questão da modalidade oral da língua?

() sim () não

4) Nas disciplinas de Estágio ou nas atividades práticas das outras disciplinas há orientação para que os futuros professores abordem atividades voltadas para a produção de textos orais?

() sim () não

5) Você considera importante a inclusão de uma disciplina voltada para a oralidade que esteja na condição de obrigatória, na matriz curricular do curso de Letras?

() sim () n

“D”

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS



CONSENTIMENTO

Eu, _____,
RG _____, estou devidamente esclarecida sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa sobre A Importância do Ensino dos Gêneros Textuais Orais e sua influência na produção escrita dos alunos do Ensino Médio, desenvolvida pela mestrandia Eliandra de Oliveira Belforte, sob orientação da professora Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral, da Universidade Federal de Rondônia - RO. Concordo em participar da pesquisa, autorizando a realização de observações da minha prática profissional, incluindo o uso de imagens, gravações e anotações em sala de aula.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão utilizados como elementos de análise para a pesquisa sobre práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa e que os dados coletados podem vir a ser usados, divulgados e publicados em futuros trabalhos acadêmicos.

Porto Velho , _____, de _____ 2015.

Assinatura

“E”

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	
Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM (Língua Estrangeira Materna) ao seu tema. H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas

	manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	<p>H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p>H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p> <p>H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	<p>H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p> <p>H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.</p> <p>H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória da identidade nacional.</p>
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	<p>H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras</p>
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	<p>H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</p> <p>H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.</p> <p>H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos	<p>H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.</p> <p>H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.</p>

conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.
--	---

Fonte: Dados retirados da Matriz de Referência do ENEM – Organizado pela pesquisadora.

“F” -

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES DE USO DA LINGUA		
DOMÍNIO DISCURSIVO	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos, verbetes de enciclopédias; relatórios científicos, notas de aula, notas de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias, glossários, mapas, tabelas, resumos; conferências; resenhas; comentários, solicitação de bolsa; organograma de atividades, manuais de ensino, certificado de proficiência, atestado de participação, epígrafe.	Conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; entrevistas de campo; exames orais; Seminários avançados; de tese exames finais; provo oral; arguição de tese; colóquios; entrevista; aulas de vídeo; aulas pelo rádio e aconselhamentos
JORNALÍSTICO	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário, jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas, crônica policial; anúncios classificados; cartas do leitor; resumo das novelas; reclamações; capa de revista; cartum; enquete; sinopse, resumo; filme, caricatura; charge	Entrevistas jornalísticas, entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; noticiário de rádio; notícia de tv; reportagem ao vivo; discussões; debates; boletim do tempo
RELIGIOSO	Orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	Sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções cantos medicinais
SAÚDE	Receita médica; bula de remédio, parecer médico, receitas caseiras; receitas culinárias	Consulta; entrevista médica; conselho médico
COMERCIAL	Rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; notas promissórias; boleto; boletim; carta comercial; formulário de compra; memorando; nota de serviço; controle de estoque; bilhete de ônibus; certificado de garantia; balanço comercial	Publicidade de feiras; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
INDUSTRIAL	Instrução de montagem; descrição de obras; códigos de obras; avisos; controle de	Ordens...

	estoque; atestado de validade; manuais de instrução	
JURÍDICO	Contratos; leis; regimentos; estatutos, certidão de óbito, casamento; certidão negativa, atestados, certificados; diplomas; normas; regras; pareceres, boletim de ocorrência; edital de convocação; requerimento; alvará de prisão; sentença de condenação; mandado de busca; advertência,	Tomada de depoimento; Arguição; declarações; exortações, depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
PUBLICITÁRIO	Propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológicos; outdoors, inscrições em muros, inscrições em banheiros, placas; endereço eletrônico; endereço de internet	Publicidade na TV; Publicidade no rádio
LAZER	Piadas; jogos; adivinhas; quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	Fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
INTERPESSOAL	Cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor, cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorando; boletins; relatos; agradecimentos; convites, advertências; informes; diário pessoal, endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	Recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
MILITAR	Ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	Ordem do dia
FICCIONAL	Épica – lírica – dramática; poemas, diários; contos, mito; peça de teatro; lenda, parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos, romances, dramas; crônicas; roteiro de filme	Fábulas; contos; Lendas; Declamações; Poemas; Encenações

Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p.194, 195 e 196)